



Taina Joutsenvirta & Liisa Myyry (toim.)

Sulautuva opetus

käytäntöjä ja pedagogiikkaa

Julkaisija: Valtiotieteellisen tiedekunnan verkko-opetuksen kehittämissyksikkö

Toimittajat: Taina Joutsenvirta ja Liisa Myyry

Julkaisun nimi: Sulautuva opetus – käytäntöjä ja pedagogiikkaa

Julkaisun laji: verkkojulkaisu

ISSN:

ISBN:

978-952-10-6751-8

Kokonaissivumäärä:

132

Kieli:

Suomi

Muut tiedot:

Taitto: Taina Joutsenvirta

Kuva: Taina Joutsenvirta

Julkaisupaikka: Helsinki

Julkaisuvuosi: 2010

Verkkoaineiston osoite:

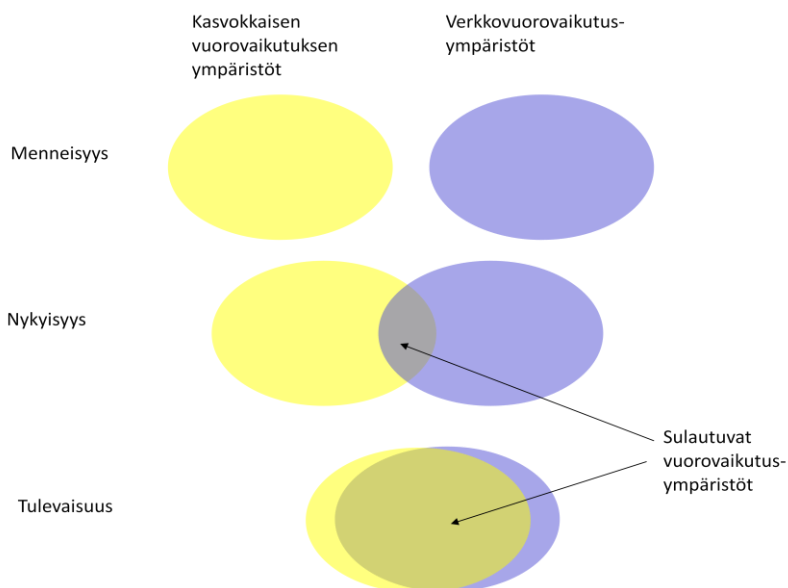
<http://www.helsinki.fi/valtiotieteellinen/julkaisut/sulautuva2010.pdf>

SISÄLLYS

Esipuhe <i>Taina Joutsenvirta ja Liisa Myyry</i>	3
SULAUTUVAN OPETUKSEN PEDAGOGIIKKA	
Verkossa opiskelu vaatii opiskelijalta paljon aktiivisuutta ja kykyä työskennellä itsenäisesti: Kokemuksia oppimisesta sulautuvan opetuksen opintojaksolla <i>Soile Bergström</i>	7
Verkko-opetuksen mahdollisuudet ja haasteet kirkkohistorian aineseminaarityöskentelyssä <i>Tuija Laine</i>	22
Reflective learning in blended process <i>Helena Koskinen</i>	37
Learning to write: Meaningful feedback for Teemu Teekkari <i>Jan-Mikael Rybick, Ken Pennington, Juhana Nieminen ja Susan Gamach</i>	48
SOSIAALINEN MEDIA SULAUTUVASSA OPETUKSESSA	
Hajautetulla mallilla luodut henkilökohtaiset ja yhteisölliset oppimistilat sosiaalisen median välinein <i>Päivi Aarreniemi-Jokipelto</i>	61
Sulautuvaa opetusta kieliaiheen kirjallisuuskurssilla <i>Elina Liikanen</i>	75
Sulautuva opetus kestävän kehityksen oppimisessa <i>Anne Virtanen ja Ulla-Maija Knuutti</i>	90
Lihasta biteiksi. Kokemuksia synkronisesta ja asynkronisesta sulautuvasta opiskelusta <i>Leif Åberg</i>	101
TUKEA SULAUTUVAAN OPETUKSEEN SUUNNITTELUUN JA TOTEUTUKSEEN	
Sulautuvan opetuksen tukipalvelut <i>Anu Pruikkonen ja Tanja Rautiainen</i>	115
TOIMITTAJAT JA KIRJOITTAJAT	128

ESIPUHE

Sulautuva opetus tarkoittaa kahden aiemmin erillään olleen vuorovaikutusympäristön, kasvokkaisen vuorovaikutusympäristön sekä verkkoympäristön yhdistämistä mielekkääksi oppimisympäristöksi.



Kuva 1. Sulautuvat vuorovaikutusympäristöt

Tässä julkaisussa paneudutaan sulautuvan opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Sulautuva opetuksen suunnittelu tarkoittaa opiskelijan oppimisprosessin suunnittelua. Siinä mietitään missä ympäristössä ja miten opiskelija voi oppia kurssin sisällön syvällisesti. Toki oppiminen vaatii opiskelijan aktiivista toimintaa, mutta opettajan tehtävänä on suunnata tätä toimintaa.

Sulautuva opetus –julkaisut pohjautuvat vuosittain järjestettävään Sulautuva opetus –seminaarin esityksiin. Nyt käsillä oleva julkaisu on koostettu Sulautuva opetus 2010 –seminaarin esitysten pohjalta, joka pidettiin Helsingissä 11-12.3.2010. Aikaisemmat ovat Gaudeamuksen julkaisema kirja *Sulautuva opetus – uusi tapa opiskella ja opettaa*, sekä Helsingin yliopiston valtiotieteellisen tiedekunnan verkkojulkaisut *Sulautuvaa opetusta monilla tavoilla ja menetelmillä* sekä *Blended Learning in Finland*.

Sulautuva opetus -julkaisujen esimerkeissä on kuvattu, miten sulautuvaa opetusta on käytetty käytännössä. Tämä artikkelikokoelma jatkaa jo vakiintunutta käytäntöä kokemusten jakamisesta sulautuvan opetuksen osalta. Artikkeleissa on kuvattu niin onnistumisia kuin haasteitakin. Näistä kaikista voivat lukijat oppia. Positiivista esimerkeistä lukijat ovat saaneet koeteltuja ideoita, joita he voivat soveltaa omaan opetukseensa.

Artikkeleissa tulee esiin opettajien ääni, joten he käyttävät myös heille itselleen tuttua terminologiaa. Joissain artikkeleissa sulautuvasta opetuksesta käytetään nimitystä verkko-opetus, sulautuva opiskelu tai monimuoto-opetus pohjautuen kirjoittajien työympäristössä käytettyyn terminologiaan. Uskomme, että tämä nimitysten kirjo ei kuitenkaan haittaa lukemista, sillä kaikissa artikkeleissa kuvataan sulautuvan opetuksen käytäntöjä. Rakkaalla lapsella kun on monta nimeä.

Julkaisu on jaettu kolmeen osaan. Ensimmäinen, *Sulautuvan opetuksen pedagogiikkaa*, sisältää neljä artikkelia, joissa tarkastellaan sulautuvan opetuksen mahdollisuuksia pedagogisesta näkökulmasta. *Soile Bergström* kuvaa artikkelissa ”Verkossa opiskelu vaatii opiskelijalta paljon aktiivisuutta ja kykyä työskennellä itsenäisesti” sulautuvan opetuksen periaatteella toteutetun Sosiaalialan yrittäjyys hyvinvointiyhteiskunnassa – opintojakson opiskelijoiden oppimisen kokemuksia. Artikkelissa pohditaan muun muassa sulautuvan opetuksen vaikutusta opiskelijoiden aktiivisuuteen ja vastuunottamiseen omasta oppimisestaan. *Tuija Laine* tarkastelee artikkelissaan ”Verkko-opetuksen mahdollisuudet ja haasteet kirkkohistorian aieseminaarityöskentelyssä” oppimista edistäviä ja ehkäiseviä tekijöitä kirkkohistorian aieseminaarissa. Artikkelissa pohditaan myös, mikä pedagoginen malli olisi optimaalinen seminaarin tavoitteiden saavuttamiseksi ja miten sulautuva opetus voi edesauttaa tavoitteiden saavuttamista. *Helena Koskinen* artikkeli ”Reflective learning in blended process” käsittelee puolestaan opettajaidentiteetin reflektoinnin kehittymistä opettajan pedagogisten opintojen aikana. Artikkelissa kuvataan, kuinka sulautuva opetus voi tukea sekä ammatillisten että reflektointitaitojen kehittymistä. *Jan-Mikael Rybickin*, *Ken Penningtonin*, *Juhana Niemisen* sekä *Susan Gamachen* artikkelissa ”Learning to write: Meaningful feedback for Teemu Teekkari” tarkastellaan sulautuvan

opetuksen mahdollisuuksia englanninkielisen akateemisen kirjoittamisen kurssilla. Kurssilla käytetyn tekstikommentointityökalun avulla on mahdollista antaa opiskelijoille täsmäkommentteja kirjoitusprosessin kuluessa.

Julkaisun toinen osa, *Sosiaalinen media sulautuvassa opetuksessa*, käsittelee neljä artikkelia, joissa paneudutaan sosiaaliseen mediaan sulautuvan opetuksen välineenä. *Päivi Aarreniemi-Jokipelto* kuvaa artikkelissa ”Hajautetulla mallilla luodut henkilökohtaiset ja yhteisölliset oppimistilat sosiaalisen median välinein” verkkopainotteisen opettajankoulutuksen toteuttamista. Koulutuksessa koetellaan erilaisia henkilökohtaisen ja yhteisöllisen oppimistilojen malleja hyödyntämällä useita sosiaalisen median välineitä. *Elina Liikasen* artikkelissa ”Sulautuvaa opetusta kieliaineen kirjallisuuskurssilla” tarkastellaan blogin käytön mahdollisuuksia espanjalaisen filologian kirjallisuuskurssilla. *Anne Virtanen* ja *Ulla-Maija Knuutti* selostavat artikkelissa ”Sulautuva opetus kestävän kehityksen oppimisessa” Hämeen ammattikorkeakoulun aikuislinjan kestävän kehityksen opintojaksoa, jolla hyödynnettiin muun muassa blogia sekä Ning-alustaa. Neljäs artikkeli on *Leif Åbergin* ”Lihasta biteiksi. Kokemuksia synkronisesta ja asynkronisesta sulautuvasta opiskelusta”. Artikkelissa kuvataan sulautuvan opetuksen kehittymistä Helsingin yliopiston viestinnän oppiaineessa metatiedon lähteestä synkronisen oppimisen muodoksi. Esimerkkinä käytetään Mestariluokka-kurssia, jossa on sovellettu erilaisia sosiaalisen median välineitä.

Julkaisun kolmannen osan muodostaa *Anu Pruikkosen* ja *Tanja Rautiaisen* artikkeli ”Sulautuvan opetuksen tukipalvelut”, joka käsittelee sulautuvan opetuksen tukipalvelujen järjestämistä Lapin ammattikorkeakouluissa.

Roomassa 7.12.2010

Taina Joutsenvirta ja Liisa Myyry

SULAUTUVAN OPETUKSEN PEDAGOGIIKKA

VERKOSSA OPISKELU VAATII OPISKELIJALTA PALJON AKTIIVISUUTTA JA KYKYÄ TYÖSKENNELLÄ ITSENÄISESTI

Kokemuksia oppimisesta sulautuvan opetuksen opintojaksolla

Soile Bergström

Johdanto

Tässä artikkelissa kuvataan opiskelijoiden oppimisen kokemuksia Sosiaalialan yrittäjyys hyvinvointiyhteiskunnassa -opintojaksolla, joka toteutettiin sulautuvana opetuksen periaatteita noudattaen.

Sosiaalialan yrittäjyys hyvinvointiyhteiskunnassa - verkko-opintojakson suunnittelu käynnistyi keväällä 2007 ja sen ensimmäinen pilotointi tapahtui syksyllä 2007. Monet asiat vaikuttivat siihen, että aloin suunnitella opintojaksoa verkko-opintojaksoksi. Yksi tärkeimmistä valinnan seikoista oli se, että verkko mahdollistaa monimuotoisen, joustavan ja vuorovaikutteisen ympäristön opetukselle (Nevgi & Tirri 2003, 43). Verkko mahdollistaa oppimateriaalin ja tehtävien jakamisen ja säilyttämisen. Materiaali voidaan myös helposti siirtää seuraavalle opintojaksolle. Opiskelu voi tapahtua itsenäisesti ja omatoimisesti, mutta sitä voi toteuttaa myös ryhmissä. Opintojaksoon voidaan helposti liittää vuorovaikutteisia osioita esim. keskustelufoorumien avulla. Tämä kaikki tuo opetukseen monimuotoisuutta ja joustavuutta. Opiskelijat voivat opiskella silloin, kun se heille parhaiten sopii, kuitenkin opintojakson määrittelemissä aikarajoissa. Verkko-opiskelu mahdollistaa opiskelun esimerkiksi niissä tilanteissa, joissa ei aina voi olla läsnä oppilaitoksessa.

Verkko-opetuksen valintaan vaikutti oleellisesti myös se, että olen itse ollut kiinnostunut ja perehtynyt tietoverkkojen välityksellä tapahtuvasta oppimisesta ja opettamisesta. Olen aktiivisesti toiminut oppilaitoksesamme verkko-opettamiseen liittyvissä tehtävissä yli kymmenen vuoden

ajan ja pyrkinyt lisäämään opiskelijoiden mahdollisuuksia suorittaa opintoja eri tavoin. Opintojakson suunnittelu alkoi perinteisen verkko-opetuksen näkökulmasta, mutta suunnittelun edetessä huomasin, että se noudattaa hyvin sulautuvan opetuksen mallia. Sulautuvan opetuksen käsitteelle löytyy monia määritelmiä, mutta useimmiten määritelmä kuvaa eri aktiviteetteja, joissa yhdistyy opettajajohtoisia, itseorganisoituja ja verkkoperustaisia vuorovaikutustilanteita. Sulautuvassa opetuksessa rakennetaan moninaisista elementistä koostuva oppimisympäristö, jonka tavoitteena on tarkoituksenmukaisesti integroida sekä opetuksen elementtejä ja prosesseja että verkon tarjoamia ympäristöjä ja vuorovaikutusvälineitä soveltuvin menetelmin ja soveltuviin tilanteissa. (Levonen & Joutsenvirta & Parikka 2005.)

Opintojakson pedagogiset lähtökohdat

Verkko-opetuksen suunnittelun tulee aina olla lähtökohdiltaan pedagogista suunnittelua. Suunnittelussa on pohdittava minkälaisiin pedagogisiin lähtökohtiin tai malleihin opetus on tarkoituksenmukaista yhdistää laadukkaan opetuksen takaamiseksi. Pedagogiset ja tekniset lähtökohdat saattavat johtaa hyvin erilaisiin verkko-oppimisen tapoihin. Verkko-oppiminen voi olla itsenäistä tiedon selaamista ja hakemista tai yhteistä tiedon rakentamista ja muokkaamista. (Mänty & Nissinen 2005, 25.)

Tavoitteenani opintojakson suunnittelussa oli tuottaa pedagogisesti laadukasta verkko-opetusta. Valitsin pedagogiseksi lähtökohdaksi Jonassenin (1995) opetusteknologiaan yhdistämän mielekkään oppimisen mallin, jossa luetteloidaan hyvään verkko-oppimiseen liittyviä ominaisuuksia. Nevgi ja Tirri (2003) esittelevät seitsemän mielekkään oppimisen kriteeriä, jotka ovat aktiivisuus, konstruktivisuus, intentionaalisuus, kollaboratiivisuus, kontekstuaalisuus, keskustelunomaisuus ja vuorovaikutus sekä reflektiivisyys kuten Jonasseninkin mallissa. Oppimisessa painottuu sekä oppimisen konteksti että oppijoiden ja opettajien välinen vuorovaikutus ja keskustelu. Ruokamo ja Pohjolainen (1999) ovat lisänneet näihin kritee-

reihin oppimisen siirtovaikutuksen eli kyvyn soveltaa opittua uudessa kontekstissa.

Nevgi ja Tirri (2003) esittelevät mielekkään oppimisen myös Joseph D. Novakin (1998) mukaan ajattelun, tuntemisen ja toiminnan integroituneena toimintakokonaisuutena, jossa opiskelija on sitoutunut oppimiseen ja ottaa itse vastuuta omasta oppimisestaan. Mielekäs oppiminen edellyttää, että opiskelijalla on aikaisempaa, uuden asian kannalta relevanttia tietoa, johon hän voi uutta tietoa yhdistää. Oppiminen edellyttää myös mielekästä oppimateriaalia ja aineistoa, joka sisältää opiskeltavan asian kannalta olennaiset käsitteet ja lähtökohdat. Kolmas mielekkään oppimisen piirre liittyy opiskelijan asennoitumiseen. Opiskelijan tulee tietoisesti ja aktiivisesti pyrkiä itse mielekkääseen oppimiseen ja asioiden ymmärtämiseen. (Nevgi & Tirri 2003, 30.)

Duffyn & Jonassenin (1992) mukaan mielekäs oppiminen edellyttää, että opiskelija voi kokea ratkovansa ongelmia tai tutkivansa asioita, jotka ovat hänelle itselleen hänen omassa elämäntilanteessa aktuaalisia ja todellisia. Situationaalisen ja autenttisen oppimisen näkemyksissä painotetaan oppimisen tilannesidonnaisuutta ja sitä, että oppiminen tapahtuu nimenomaan todellisissa tilanteissa. Oppiminen on yhteisöllistä toimintaa, jossa yksilön taidot ja tiedot kehittyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa asian tuntijayhteisössä. (Nevgi & Tirri 2003, 31.)

Mielekästä oppimista on esitelty myös Verkko-opetuksen laadunhallinta ja laatupalvelujen eli Vopla – hankkeen tuottamassa nettimateriaalissa (Verkko-opetuksen laatukäsikirja) ja sitä on käytetty pedagogisena suosituksena Suomen yliopistojen verkko-opettajille (Löfström ym. 2006).

Opintojakson suunnittelu

Sosiaalialan yrittäjyys hyvinvointiyhteiskunnassa -opintojakson (laajuus 3 op) suunnittelun ja toteutuksen lähtökohtana käytin sulautuvan opetuksen periaatteita sekä edellä mainittuja mielekkään oppimisen kriteerejä. Suun-

nittelussa otin huomioon lisäksi opintojakson oikean mitoituksen opintopisteisiin nähden. Mitoituksen määrittelyssä käytin hyväkseni Verkko-opintojen mitoituksen arviointi -hankkeessa tuotettua mitoituskehikkoa (Mitoituskehikko_2006). Suunnitteluun, toteutukseen ja kuormittavuuden määrittelyyn vaikuttivat myös omat kokemukseni aiemmista verkko-opintojaksojen toteutuksista. Opintojakson sisällön suunnittelussa oli apuna sosiaalialan koulutusohjelman lehtori Minna Lanne-Eriksson, jonka kanssa olen opintojaksoa yhdessä toteuttanut. Hänen kanssaan määritelimme opintojakson arviointiperusteet.

Opintojakson tavoitteena oli, että opintojakson käytyään opiskelijalla on käsitys siitä, miten eri tavoin sosiaalialan palveluja voidaan tuottaa sekä tällä hetkellä että tulevaisuudessa. Opiskelija on pohtinut omia yrittäjyyteen liittyviä asenteitaan ja niitä ominaisuuksia, joita yrittäminen vaatii. Lisäksi hän ymmärtää sisäisen yrittäjyyden merkityksen työelämässä ja aktivoituu pohtimaan omia mahdollisuuksiaan liittyen yrittäjänä toimimiseen.

Opintojakson toteutus ja arviointi

Opintojakso koostui kahdesta lähiopetuskerrasta ja neljästä eri tehtäväosasta, jotka suoritettiin verkko-oppimisympäristössä. Verkkoympäristö ja siellä olevat tehtävät sekä työkalut valittiin siten, että ne tukivat mielekkään oppimisen kriteerejä.

Opintojakso alkoi lähiopetuskerralla. Tällöin käytiin läpi opintojakson perusinformaatio, kuten tavoitteet, sisällöt, aikataulu, arviointi jne. Lisäksi perehdyttiin verkko-opiskeluun (mm. verkkokeskustelun periaatteet), Moodle-oppimisympäristöön ja niihin työkaluihin, joita verkko-osuudella tarvittiin. Lähiopetuskerralla orientoiduttiin myös opintojakson sisältöihin eli sosiaalialan yrittäjyyteen ja muodostettiin ryhmät jatkotyöskentelyä varten.

Lähiopetuskerran jälkeen työskentely jatkui välittömästi verkossa ensimmäisellä tehtävällä. Verkko-oppimisympäristössä tehtävät seurasivat toisiinsa ja uusi tehtävä tuli näkyviin vasta sen jälkeen, kun edellinen tehtävä päättyi. Tehtävien tekemiseen varattu aika oli tarkasti määriteltä. Verkko-osuus oli siis hyvin tiukasti aikataulutettu ja ohjattu. Tehtäviä oli yhteensä neljä ja verkko-oppimisympäristössä tehtävien apuna käytettiin mm. verkkokeskustelua, wikityöskentelyä, vertais- ja itsearviointia sekä yhteistä raportin laadintaa. Opintojakso päättyi yhteiseen lähiopetuskertaan, jolloin käsiteltiin opiskelijoiden tekemien itsearviointien tulokset ja kehittämisehdotukset.

Opintojakson hyväksytyt suorittaminen edellytti lähitapaamisiin osallistumista ja kaikkien tehtävien tekemistä sovitussa aikataulussa. Opintojakso arvioitiin asteikolla 1 - 5 (ja hylätty). Osasta verkossa suoritettavista tehtävistä ei annettu numeerista arviointia vaan ne arvioitiin hyväksytyt/täydennettävä asteikolla. Opiskelijoiden piti kuitenkin tehdä kaikki tehtävät ja opettajat antoivat niistä palautetta. Opintojakson arvosana muodostui ryhmänä tehtävästä haastatteluraportista. Opettajat antoivat haastatteluraportista ryhmäkohtaiset kirjalliset palautteet ja ne laitettiin kaikille näkyviin verkko-oppimisympäristöön (ilman arvosanoja).

Jokaisen opintojaksototeutuksen jälkeen suoritimme opettajakollegan kanssa arvioinnin, jossa tarkastelimme opintojakson onnistumista oppimistavoitteiden toteutumisen ja palautteiden pohjalta sekä opettajan näkökulmasta. Samalla pohdimme myös opintojakson tavoitteita ja sisältöjä opetussuunnitelman kehittämisen näkökulmasta.

Opiskelijoiden itsearviointi

Opiskelijat arvioivat omaa oppimistaan itsearviointina, joka suoritettiin kyselylomakkeen avulla sähköisesti. Itsearviointia laatiessani kiinnitin huomiota siihen, miten oppimisen mielekkyys toteutui opintojakson aikana tehtäviä suoritettaessa. Lomakkeen pohjana käytin Jaana-Piia Mäkinien Helsingin yliopistolla opintojaksollaan käyttämää arviointilomaketta

(Mäkinen 2007). Itsearviointi sisälsi kaikkiaan 24 kysymystä mielekkään oppimisen kriteerien osa-alueilta. Kysymykset olivat 5-portaisia ja ne olivat väittämämuodossa esim. ”Aikaisemmat tietoni aktivoituivat tällä opintojaksolla”. Opiskelijaa pyydettiin vastaamaan kysymyksellä ”Miten hyvin seuraavat väitteet kuvaavat omaa opiskeluasi ja oppimistasi tällä opintojaksolla?”. Vastausvaihtoehdot olivat ”Ei kuvaa lainkaan” (arvo 1) - ”Kuvaa erinomaisesti” (arvo 5). Keskiarvoja laskettaessa tuloksia tulkitaan siten, että suurempi keskiarvo väittämässä kuvaa oppimista paremmin. Aineiston käsittelyssä käytin SPSS-ohjelmistoa.

Tein jokaisesta väittämästä yksiulotteisen jakauman, josta selvisi eri vastausvaihtoehtojen frekvenssit ja suhteelliset osuudet. Lisäksi laskin keskiarvon ja keskihajonnan. Näiden tunnuslukujen avulla oli helppo vertailla oppimisen tuloksia mielekkään oppimisen ominaisuuksien välillä. Esittelen parhaimpia tuloksia suhteellisten osuuksien avulla siten, että olen yhdistänyt väittämien vastausvaihtoehtojen ”kuvaa hyvin” (arvo 4) ja ”kuvaa erinomaisesti” (arvo 5) vastausten prosentuaaliset osuudet. Lisäksi esitän joitakin keskiarvoja (max 5) ja merkityksellisiä keskihajontalukuja. Tekstissä olevat lainaukset ovat opiskelijoiden avoimeen kysymykseen kirjoittamia kommentteja.

Sosionomiopiskelijat suorittavat Sosiaalialan yrittäjyys hyvinvointiyhteiskunnassa -opintojakson opintojen loppuvaiheessa, yleisimmin viimeisen lukukauden aikana. Opintojaksolle osallistui yhteensä 124 opiskelijaa syksyn 2007 ja kevään 2010 välillä. Suurin osa opintojakson suorittaneista oli Metropolia ammattikorkeakoulun (lukuvuonna 2007 - 2008 Stadian) sosiaalialan nuorisosaasteen opiskelijoita (96 opiskelijaa). Sosiaalialan aikuisopiskelijoita oli 24 ja 4 suoritti opintojakson virtuaaliammattikorkeakoulun kautta. Jokainen opintojaksolle osallistunut arvioi omaa oppimistaan mielekkään oppimisen kriteerien näkökulmasta vastaamalla itsearviointikyselyyn. Itsearviointi oli osa opintojakson suoritusta ja se toteutettiin nimettömänä verkkolomakkeen avulla.

Itsearviointin vastausprosentti oli 100 %, mikä johtunee siitä, että se oli osa opintojakson suoritusta. Kuitenkin on hyvä tietää, että nimettömyyden vuoksi emme pystyneet palautteen antamatta jättäneitä yksilöimään. Arvioinnissa olleeseen avoimeen kysymykseen ”Mitä muuta haluat sanoa oppimiseesi ja/tai opintojaksoon liittyen? Kehittämisehdotuksia?” kirjoitti kokemuksiaan ja palautetta 57 % (71 opiskelijaa, N=124) opiskelijoista. Tähän kysymykseen vastaaminen ei ollut pakollista, joten sen voidaan olettaa kertovan motivoituneisuudesta itsearviointiin sekä palautteen antamiseen.

Merkittävää on, että kaikki opintojakson aloittaneet suorittivat sen loppuun. Tämän tavoitteen toteuttamiseen vaikutti palautteen pohjalta mm. se, että opintojakso oli tiukasti aikataulutettu ja ohjattu. Osaltaan keskeyttäneiden puuttumiseen vaikutti todennäköisesti myös se, että opintojakso oli opiskelijoille viimeisiä suoritettavia opintoja ennen valmistumista. Opintojaksoon tehtiin pieniä muutoksia mm. ajoitukseen liittyen opiskelijoiden palautteiden pohjalta. Sisällöt ja tehtävät pysyivät kuitenkin samoina eri toteutuksilla.

Mielestäni verkkokurssi oli todella selkeästi rakennettu ja loistavasti toteutettu.

Opintojakson osittaminen ja tarkka aikataulutus ehdottomasti hyvä idea.

Oppimistavoitteiden toteutuminen

Parhaiten oppiminen toteutui aktiivisuuteen, vuorovaikutteisuuteen ja yhteistoiminnallisuuteen liittyvien mielekkään oppimisen kriteerien kohdalla. Aktiivisuudella tarkoitetaan sitä, että opiskelijat ovat aktiivisia ja omatoimisia tiedon hankkimisessa ja käsittelemisessä. He ovat itse vastuussa omasta oppimisestaan. Parhaimmillaan tämä ilmenee opiskelijan omatoimisuutena ja itseohjautuvuutena. (Mäkinen 2007.) Opiskelijoista 98 % (N=124) huomasi, että oppimisen vastuu on heillä itsellään. Väittämän ”Kannoin itse vastuun oppimisestani” keskiarvo oli (ka 4,6, max 5,0) korkein vertailtaessa väittämiä keskenään. Myös väittämän hajonta oli pienin

(s 0,54) kaikista väittämistä, joka kertoo opiskelijoiden olleen tästä asiasta hyvin yksimielisiä.

Opin sen, että verkkokurssilla vastuu oppimisesta on todellakin opiskelijalla itsellään!

Verkko-opetus itselleni hyvä tapa oppia, saa tehdä omassa tahdissa ja vapaasti valitsemassaan paikassa. Tosin myös vastuu omasta oppimisesta.

Haasteellisinta oli muistaa aktiivisesti käydä oman ryhmän keskustelufoorumia seuraamassa ja kommentoimassa.

Opiskelijoista 75 % oli sitä mieltä, että he pystyivät itse vaikuttamaan siihen miten he opintojaksolla opiskelivat ("Pystyin vaikuttamaan itse siihen, miten opiskelen opintojaksolla", ka 3,9) ja lähes saman verran tutustui oppimateriaaliin hyvin tai erinomaisesti (74 %, ka 3,8). Opintojakson oppimateriaali koostui opettajan tuottamasta ja Internetissä vapaasti saatavilla olevasta materiaalista sekä yrittäjyyteen liittyvästä kirjallisuudesta. Moodle-oppimisympäristö sisälsi useita linkkejä yrittäjyyteen ja erityisesti sosiaalialan yrittäjyyteen liittyviin sivustoihin. Opiskelijoita kannustettiin myös etsimään itse muuta yrittäjyyteen liittyvää materiaalia oman kiinnostuksen pohjalta.

Aikataulu oli lopussa aika tiukka ja meneillään oleva oma harjoittelu jakso sotki aikataulutusta, mutta onneksi verkossa voi opiskella milloin haluaa.

Verkko-opiskelu tukee tekniikkana oppimistani, koska voin itse päättää, milloin teen tehtävät ja pystyn paremmin panostamaan opiskeluun!

Ylipäättään kurssi antoi erinomaisen mahdollisuuden keskittyä asioihin, jotka itseä kiinnostivat, sekä lukea kirjallisuutta, jonka koki mielekkääksi.

Mielekkään oppimisen kriteereistä keskustelevuuteen ja vuorovaikutteisuuteen sekä yhteistoiminnallisuuteen liittyvät oppimistulokset toteutuivat myös hyvin. Keskustelevuudella tarkoitetaan sitä, että opiskelijat ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa hyötyen toistensa erilaisista näkemyksistä ja ajatusten vaihdosta (Mäkinieniemi 2007). Opiskelijoista 84 % oli sitä mieltä, että ryhmän yhteishenki oli hyvä tai erinomainen (ka 4,2).

Vuorovaikutuksen toisten kanssa ja ryhmän merkityksen tavoitteiden saavuttamisessa koki tukeneen oppimista 75 % opiskelijoista (ka 4,0).

Yhteistoiminnallisuudella tarkoitetaan sitä, että opiskelija on yhteisön jäsen ja jakaa tietoa muiden kanssa. Oppiminen on sosiaalinen tapahtuma, jossa opiskelijat oppivat toisiltaan ja samalla heidän vuorovaikutus- ja ryhmätyötaidot lisääntyvät. (Nevgi & Tirri 2003; Mäkinieniemi 2007.) Opiskelijoista lähes 90 % teki opintojakson aikana aktiivisesti yhteistyötä muiden kanssa (ka 4,2), mikä oli toiseksi paras tulos vertailtaessa oppimistuloksia keskenään. Myös ryhmässä toimimisen koettiin edistäneen oppimista hyvin tai erinomaisesti (73 %, ka 3,9). Tulokset tukevat vuorovaikutteisuutta ja aktiivisuutta mittaavien väittämien tulosta. Toteutettujen vuorovaikutteisten ja yhteistoiminnallisten tehtävien voidaan täten päätellä auttaneen oppimistavoitteiden saavuttamista ja lisänneen opiskelijoiden ryhmätyötaitoja.

Olen aikaisemminkin suorittanut verkkokursseja, mutta tämä oli aikaisempia vuorovaikutteisempi ja sosiaalisempi kokemus.

Nettikurssi mahdollisti oman työskentelyn ajankohdan itse valitsemisen, mikä helpotti myös ryhmässä työskentelyä.

Verkkoympäristössä ryhmätyön tekeminen oli mielekästä. Oli hyvä kokemus!

Luulen, että olen hyötynyt erityisesti opiskelutovereiden kanssa jaetuista ajatuksista.

Vuorovaikutteisuuteen ja yhteistoiminnallisuuteen liittyvien väittämien kohdalla hajonnat olivat selkeästi suurimpia (s 0,92). Suurin osa näki ryhmän tukevan oppimista, mutta osan mielestä niin ei tapahtunut. Ryhmän toimintaan liittyy kuitenkin paljon haasteita. Tämä kävi ilmi myös avoimen kysymyksen kommentteista, joita oli ryhmän toimintaan liittyen useita.

Ryhmän merkitys aika iso. Loppuvaiheen opiskelijat usein jo työelämässä, joten vaikea sopia yhteisiä aikoja, joita tehtävän kiitettävä suorittaminen vaatii. Jos ryhmässä toisilleen vieraat opiskelijat, ei enää oikein motivaatiota oppia toisilta.

Ryhmätyöskentelyyn liittyi paljon haastetta. Välillä tuntui, että sai 'potkia' ryhmäläisiään eteenpäin, kun kaikki eivät tehneet osuuttaan ja olleet ajoissa pohtimassa yhteisen ryhmätyön toteutusta.

Lähes 80 % opiskelijoista koki opintojakson oppimateriaalin tukeneen oppimista ja aikaisemmin hankittujen tietojen syvenemistä tapahtui n. 70 %:lla heistä (konstruktivisuus). Oman oppimisen arviointi ja palautteen antaminen onnistui myös vastausten perusteella hyvin (70 %, reflektiivisyys) ja opiskelijat kokivat oppineensa myös verkko-opiskelusta yleensä (82 %, reflektiivisyys).

Oppimateriaali oli todella hyvää. Itse ei olisi tullut haettua niin monipuolista teorialtetta aiheesta.

Tietoni koskien sosiaalialan yrittäjyyttä ja sen haasteita/vaatimuksia syvenivät opintojakson aikana.

Verkossa keskusteluun oli hieman vaikea päästä, koska en ole tottunut siihen. Hyvää harjoitusta verkkokurssiin kyllä sain.

Verkkototeutus sopi erittäin hyvin yrittäjyys-opintojaksolle ja oli minulle ensimmäinen verkkokurssi, joten siitä oppi uusia työmenetelmiä.

Opiskelijat kokivat oppineensa sellaisia asioita, joita he tarvitsevat tulevassa työelämässä ja he oppivat myös soveltamaan teoriaa käytäntöön (tilannesidonnaisuus, siirtovaikutus). Lisäksi opiskelijoista n. 70 % kertoi luoneensa tavoitteita ja kokeneensa niiden tukeneen oppimista hyvin tai erinomaisesti (intentionaalisuus). Näiden väittämien kohdalla oli havaittavissa selvä yhteys. Eli ne, jotka asettivat tavoitteita, kokivat niiden asettamisen tukeneen oppimista (Spearman's rho 0,672, Sig. < 0,01).

Kurssilla otti selvää sellaisista asioista, joista ei varmastikaan muuten tulisi hankittua tietoa. esim. työeläkelaki, kuka valvoo sosiaalialan yrityksiä ja miten ym.

Kaiken kaikkiaan sain kurssilta paljon uutta tietoa sekä ajatuksen kipinän siitä, että myös sosiaalialalla on mahdollista ryhtyä yrittäjäksi ja menestyä.
- Kiitos-

Oppimisen lisäksi tutkittiin opintojakson kuormittavuutta, jota mitattiin 7 -portaisella asteikolla ”Erittäin vähän työtä opintopisteisiin nähden”(1) - ”Erittäin paljon työtä opintopisteisiin nähden”(7). Opiskelijoista 52 % oli sitä mieltä, että opintojaksolla oli sopivasti työtä opintopisteisiin nähden (arvo 4). Aika paljon (5) tai paljon työtä (6) koki opintojaksolla olleen n. 45 % vastaajista. Kuormittavuuden kokemus on aina osittain subjektiivinen, mutta voitaneen sanoa, että opintojakson toteutus oli työmäärältään onnistunut. Kuormittavuuden kokemuksissa oli kuitenkin eroja eri toteutusten välillä. Joissakin toteutuksissa kokemusta kuormittavuudesta lisäsi opiskelijoiden palautteen perusteella samanaikainen opinnäytetyön ja/tai työelämäharjoittelun suorittaminen. Kuormittavuuteen vaikuttivat osaltaan myös opintojakson ajallinen pituus ja ryhmätehtävät, joihin saimme palautetta sekä avointen vastausten yhteydessä että viimeisellä lähiopetuskeralla.

Tehtävien jako osiin on erittäin hyvä asia. Osatehtävien deadlinet rytmittivät tehtävien tekoa hyvin, sillä muutoin työmäärä olisi voinut olla liiallinen ellei ryhmä olisi kyennyt tekemään hyvin tiukkaa ja selkeää aikataulua pitkälle aikavälille.

Kuitenkin ainakin itsestäni tuntui, että kurssi oli kovin työläs suoritettavaksi päällekkäin opinnäytetyön ja kolmannen harjoittelun kanssa.

Opintojakson kuormittavuutta tosin lisäsi liian tiivis aikataulu.

Liian paljon työtä 3 op kurssille, joka suoritetaan ryhmän kanssa.

Pohdinta

Sosiaalialan yrittäjyys herättää sosionomiopiskelijoissa usein paljon kysymyksiä. Miten yrittäjyyteen liittyvä taloudellisen kannattavuuden tavoittelu sopii sosiaalialalle, jossa periaatteena on apua tarvitsevien ohjaaminen ja auttaminen? Näitä yrittäjyyteen liittyviä asenteita ja perustietoa yrittäjyydestä kyseisellä opintojaksolla pyrittiin käsittelemään. Tulosten perusteella näihin kysymyksiin opiskelijat saivat vastauksen. Oppimateriaali oli riittävää ja lisäksi opiskelijat saivat perehtyä niihin itse valitsemiinsa yrittäjyyteen liittyviin asioihin, jotka heitä kiinnostivat. Omien asenteiden pohtimista tapahtui opintojakson verkkokeskustelu osuuksilla hyvin paljon ja

opiskelijat pääsivät palamaan niihin loppuraportissaan. Vaikka opiskelijoista monet totesivat, että yrittäjyys ei ole ensimmäisenä työllistymisvaihtoehtona valmistumisen jälkeen, niin silti he ymmärsivät opittujen asioiden yhteyden omaan sosionomin työhönsä. Tätä voidaan pitää yhtenä merkittävänä oppimistuloksena opintojaksolla.

Minusta ei ehkä tule yrittäjää, mutta tämän kurssi sai minut ymmärtämään asioita toiseltakin kantilta.

Opintojaksoilla saavutettu tärkein oppimistulos on kuitenkin mielestäni se, että opiskelijat huomasivat vastuun opiskelusta ja oppimisesta olevan heillä itsellään. Tämä lisää heidän aktiivisuuttaan. Sulautuvan opetuksen periaattein rakennettu oppimisympäristö antaa opiskelijoille hyvin valmiuksia selvitä ammattikorkeakouluopiskelijana, jonka yksi tärkeimmistä ominaisuuksista on itseohjautuvuus, aktiivisuus ja vastuullisuus oman oppimisen suhteen. Monet opiskelijat totesivatkin palautteessaan oppimiskokemuksen olleen myönteinen.

Verkossa opiskelu vaatii opiskelijalta paljon aktiivisuutta ja kykyä työskennellä itsenäisesti

Verkkokurssilla työskentely oli mukavaa ja motivoivaa vaihtelua perinteiseen opetukseen.

Ryhmätyötaitojen lisääntyminen ja vuorovaikutuksen sekä ryhmän merkityksen ymmärtäminen tavoitteiden saavuttamisessa ovat myös tärkeitä saavutettuja oppimistuloksia. Nämä ominaisuudet ovat erityisen merkittäviä sekä opiskelijoille että tuleville sosiaalialan ammattilaisille. Sosiaalialan opiskelu sisältää paljon vuorovaikutus ja ryhmätilanteiden harjoittelua ja tällä opintojaksolla he saivat arvokasta kokemusta niistä verkko-ympäristössä. Vaikuttaa kuitenkin vahvasti siltä, että ryhmätyöskentely jakaa opiskelijoita. Suurin osa pitää sitä hyvänä ja merkittävänä tapana työskennellä sekä saavuttaa hyviä oppimistuloksia. On kuitenkin selvästi osoitettavissa tulosten pohjalta (keskihajonnat suurimpia), että pieni vähemmistö eli n. 10 % opiskelijoista haluaa mieluummin työskennellä itsenäisesti kuin ryhmässä.

Ryhmätyötä oli vaihteeksi kiva tehdä näin verkossa

Mielestäni olisi hyvä, että verkkokurssilla olisi enemmän itsenäistä työskentelyä, eikä ryhmitöitä, joita on muutenkin koulussamme runsaasti.

Opintojakso päättyi aina yhteiseen lähiopetuskertaan, jossa käsiteltiin opiskelijoiden tekemät itsearviointit. Lisäksi käsitelimme heidän antaman palautteen ja kehittämisehdotukset. Opiskelijat keskustelivat mielellään itsearviointien tuloksista ja siitä mitkä ovat tämän tyyppisen sulautuvan opetuksen hyvät ja huonot puolet. He kokivat vahvasti, että heidän mielipiteitään kuunneltiin ja niitä arvostettiin. Tämä tapaaminen on ollut myös opettajien näkökulmasta hyvin antoisa, saimme uusia ajatuksia sekä opintojakson toteutukseen, tehtäviin ja sisältöihin liittyen. Opintojaksolla on selkeästi tullut esille tietyt tehtävät ja osat, joista pidämme varmasti jatkossakin kiinni, yksi niistä on juuri tämä palautetilaisuus.

Sulautuvan opetuksen mallin mukaan toteutetuissa opintojaksoissa on tärkeää tarkastella toteutusta, tehtäviä ja niiden arviointia sekä opiskelijan että opettajan näkökulmasta. Tällä opintojaksolla oli useita verkossa toteutettuja tehtäviä, mutta opiskelija sai arvosanansa opintojaksosta ryhmätehtävän perusteella. Opettajan työn kannalta opintojakso oli työmäärältään kohtuullisen työläs. Verkossa esimerkiksi keskustelum muodossa olleet tehtävät kommentoitiin vaikka ne eivät arviointiin vaikuttaneet. Tämä lisäsi opettajien työtä merkittävästi, mutta oli opiskelijoille hyvin tärkeää. Osa opiskelijoista toivoi arvioitavaa yksilötehtävää, mutta opettajan kannalta yksilötehtävien arviointi on ainakin tämän hetkisen näkemykseni mukaan työmäärältään liian suuri. Opintojaksoa on tarkoitus kehittää palautteen pohjalta mm. lisäämällä erilaisia vaihtoehtoisia oppimistehtäviä ja tapoja tuottaa niitä. Osa opiskelijoista kaipasi myös enemmän lähiopetuskertoja.

Sulautuvan opetuksen mallin mukaan toteutetut opintojaksot sopivat mielestäni hyvin ammattikorkeakouluopiskeluun. Tarvitsemme tulevaisuudessa lisää sellaisia opintojen toteutustapoja, jotka lisäävät opiskelijoiden aktiivisuutta ja vastuuta omasta opiskelusta ja oppimisesta. Lähi- ja verkko-opetuksen sekä erilaisten oppimisympäristöjen mielekäs yhdistäminen

toteutuu sulautuvassa opetuksen mallissa hyvin. Opintojakson kokonaisuus säilyy yhtenäisenä ja työskentely jatkuu aktiivisena verkossa ja työelämässä lähiopetusten välillä. Sulautuvan opetuksen malli mahdollistaa opiskelijoille osallistumisen opintojaksolle nykyistä paremmin, koska se vaatii vähemmän läsnäoloa oppilaitoksessa ja he pystyvät paremmin valitsemaan opiskeluunsa käyttämän ajan ja ajankohdan. Sosiaaalialan yrittäjyys opintojakson toteuttaminen on ollut hyvin antoisaa ja mielenkiintoista ja jatkan sen toteuttamista yhdessä kollegani kanssa. Opettajan kannalta sulautuvan opetuksen malli antaa sopivaa vaihtelua perinteiseen opetukseen ja innostaa oppimaan lisää.

Lähteet

Duffy, T. M. & Jonassen, D. (Eds.) (1992). *Constructivism and the Technology of Instruction*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Jonassen, D. H. (1995). Supporting Communities of Learners with Technology: A Vision for Integrating Technology with Learning in Schools. *Educational Technology* 35:4, 60 - 63.

Levonen, J. & Joutsenvirta, T. & Parikka, R. (2005). Blended learning - Katsaus sulautuvaan yliopisto-opetukseen. *Piirtoheitin* 3 2/2005. Saatavilla elektronisesti: <http://www.valt.helsinki.fi/piirtoheitin/sulautus1.htm>.

Löfström, Erika & Kanerva, Kaisa & Tuuttila, Leena. & Lehtinen, Anu & Nevgi, Anne. (2006). *Laadukkaasti verkossa: Verkko-opetuksen käsikirja yliopisto-opettajalle*. Helsinki: Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 33, Raportit ja selvitykset. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavilla elektronisesti: http://www.helsinki.fi/julkaisut/aineisto/hallinnon_julkaisuja_33_2006.pdf.

Mitoituskehikko_2006.doc. Word-dokumentti (2006). VerMit-hanke - Verkko-opintojen mitoituksen arviointi. Kuopion yliopisto ja Savonia ammatti-
korkeakoulu. Saatavilla elektronisesti:

<http://www.uku.fi/opk/hankkeet/vermit.shtml>

Mäkinieniemi, Jaana -Piia (2007). Matkalla kohti pedagogisesti laadukkaampaa verkko-opetusta. Teoksessa A. Evälä, K. Karjalainen & T. Rytkönen-Suontausta (toim.) Laatuaskeleita – kokemuksia verkko-opetuksen laatu-
työstä. Helsinki: Verkko-opetuksen laadunhallinta ja laatu palvelu -
hankkeen raportti II. Yliopistopaino. 17 - 33. Saatavilla elektronisesti:

<http://www.vopla.fi/tiedostot/Artikkelit/laatuaskeleita.pdf>.

Mänty, I. & Nissinen, P. (2005). Ideasta toteutukseen – verkko-opetuksen
suunnittelu ja hallinta. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja C 9.

Vantaa: Edita Prima Oy. Saatavilla elektronisesti:

<http://markkinointi.laurea.fi/julkaisut/c/c09.pdf>

Nevgi, A. & Tirri, K. (2003). Hyvää verkko-opetusta etsimässä. Oppimista
edistävät ja estävät tekijät verkko-oppimisympäristöissä. Opiskelijoiden
kokemukset ja opettajien arviot. Kasvatusalan tutkimuksia 15. Turku:
Suomen kasvatustieteellinen seura.

Novak, J. D. (1998). Learning, Creating and Using Knowledge: Concept
Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations. Mahwah, New
Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ruokamo, H. & Pohjolainen, S. (toim.) (1999). Etäopetus multimediala-
verkoissa. Digitaalisen median raportti 1/99. Helsinki: TEKES.

Verkko-opetuksen laatu-käsikirja (2007). Verkko-opetuksen laadunhallinta
ja laatu palvelut –hanke. Helsingin yliopisto. Saatavilla elektronisesti (vuo-
den 2010 loppuun saakka):

http://www.vopla.fi/verkkokurssi_rakentaminen/

VERKKO-OPETUKSEN MAHDOLLISUUDET JA HAASTEET KIRKKOHISTORIAN AINESEMINAARITYÖSKENTELYSSÄ

Tuija Laine

Tutkimustehtävä

Tarkastelen tässä artikkelissa oppimista edistäviä ja estäviä tekijöitä sulautuvan opetuksen avulla toteutetussa kirkkohistorian ainesseminaarissa. Kiinnitän huomiota myös siihen, mikä pedagoginen malli olisi optimaalisin ainesseminaarille ja kandidaatintutkielmalle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi ja miten sulautuva opetus voisi edesauttaa näiden tavoitteiden saavuttamista.

Tutkimuskirjallisuuden lisäksi hyödynnän ainesseminaarin yhteydessä keräämääni palautetta sekä kyselyä, jonka tein kirkkohistorian laitoksen ainesseminaarien pitäjille ja joka koski verkon käyttöä ainesseminaarien yhteydessä.

Ainesseminaarin tavoitteet ja niitä tukeva verkko-opetuksen malli

Tavoitteet

Opiskelijat tulevat ainesseminariin tavallisesti kolmantena opiskeluvuotenaan. Sitä ennen he ovat laatineet kirkkohistorian perusopinnot yhteydessä 2–3 erilaajuista esseekirjoitusta, jotka pohjautuvat kirjallisuuteen. Ainesseminaarin tehtävänä on syventää esseekirjoituksissa harjoiteltua tutkimuksellista lähestymistapaa, tutustuttaa opiskelija alustavasti lähdeaineiston käyttöön ja laajentaa hänen viitteiden sekä lähdekirjallisuusluettelon liittyviä teknisiä valmiuksiaan. Ainesseminaarissa opiskelija laatii

ensimmäisen varsinaisen tieteellisen tutkimuksensa kirkkohistoriasta ja se antaa hänelle valmiuksia graduseminariin. Opiskelija laatii aineseminaarityönsä pohjalta kandidaatintutkielman.

Kirkkohistorian aineseminaarille ja sitä seuraavalle kandidaatintutkielmalle on määritelty seuraavat tavoitteet: ”opiskelija oppii esittämään mielekkäitä tutkimuskysymyksiä, etsimään aihettaan tukevaa tutkimuskirjallisuutta ja laatimaan aiheestaan kirjallisen esityksen sekä jäsentämään työnsä aineseminaarin kokonaisuuteen. -- Opintojakson tavoitteena on harjaantuminen tutkimuskysymysten esittämiseen, tiedonhakuun ja tieteelliseen kirjoittamiseen.” (Opinto-opas 2007–2008, 120.)

Aineseminaarin tavoitteet ovat siis kahdenlaiset: yhtäältä tähtäyspisteenä on kehittää opiskelijan tieteellistä ajattelua ja tutkimusorientaatiota, toisaalta opettaa varsin mekaanista, joskin oleellisesti tutkimuksen tekemiseen liittyvää teknistä osaamista, viitteiden sekä lähde- ja kirjallisuusluetelon laadintaa. Lisäksi aineseminaarin tieto- ja viestintätaitojen (tv) osio harjaannuttaa lähdeaineistojen ja tutkimuskirjallisuuden löytämiseen ja henkilökohtainen opintosuunnitelma (hops) opiskelijan oman opiskeluorientaation ja tavoitteiden pohdintaan.

Kirkkohistorian aineseminaarit on perinteisesti toteutettu lähiopetuksena. Verkon ja oppimisalustojen yleistymisen myötä kiinnostus verkko-opetusta kohtaan on kasvanut. Verkkoa on perinteisesti käytetty pääasiallisesti materiaalipankkina, mikä on edelleen yleisesti ottaen tavallisin verkon käyttämisen tapa myös monien muiden oppiaineiden parissa, mutta viime aikoina verkon monipuolisempi käyttö on yleistynyt. Verkko on nykyopiskelijoille luonteva itsensä ilmaisemisen tapa, mistä syystä verkko-opetuksen määrää kannattaisi lisätä. Aineseminaarityöskentelyssä tärkeänä pidetään kuitenkin lähiopetusta, joten hedelmällisimmät opetusmuodot sille olisivat lähiopetus tai verkkoa ja lähiopetusta yhdistävä sulautuva opetus (blended/mixed learning). Aika ajoin törmätään myös tilanteisiin, joissa kursseja ei ole mahdollista toteuttaa pelkkänä lähiopetuksena

maantieteellisistä syistä. Siitäkin syystä on tärkeää kehittää toimivia verkko-opetuksen ja sulautuvan opetuksen malleja.

Avoin vuorovaikutuksellinen malli ja siihen kytkeytyvät pedagogiset lähestymistavat aineseminaarityöskentelyn kannalta

Verkko-opetuksen mallit voidaan jakaa strukturoituihin malleihin, puolistrukturoituun malliin, avoimeen vuorovaikutukselliseen malliin ja emergenttiin malliin. Uusia oppimisympäristöjä koskevassa tutkimuksessa on puolestaan erotettu viisi tekijää, joiden on todettu edistävän oppimisprosessia. Oppimisympäristön on oltava päämääräsuuntautunut, jotta se voi ohjata opiskelijaa omien päämäärien ja tavoitteiden etsimiseen ja muodostamiseen. Sen on pystyttävä tarjoamaan haasteita ja ongelmia sekä edistettävä dialogisuutta. Oppimisympäristön on myös annettava palautetta ja mahdollistettava jatkuva prosessin seuranta ja arviointi. Opiskelijan on voitava sen avulla rakentaa itseään niiltä osin kuin näkee tarpeelliseksi, joskaan oppimisympäristöä ei voi koskaan muokata täysin riittäväksi jokaisen yksilön tarpeisiin. (Ropo 1996.)

Kyseiset kriteerit sopivat hyvin aineseminaarityöskentelyyn, jonka tavoitteena on opiskelijan tieteellisen ajattelun ja tutkimusorientaation kehittäminen. Tieteellisen tutkimuksen harjoittelu tarjoaa haasteita ja ongelmia ja hedelmällisintä niiden kohtaaminen on dialogisessa suhteessa vertaisryhmään ja opettajaan. Työ etenee vaihe vaiheelta ja siitä saa matkan varrella palautetta, joten prosessi on jatkuvan seurannan alainen. Lopulta opiskelija rakentaa itseään tässä prosessissa niiltä osin kuin näkee tarpeelliseksi oman tieteellisen ajattelunsa kehittymisen kannalta. Millainen verkko-opetusmalli ja pedagoginen lähestymistapa soveltuvat siis parhaiten tämäntyyppiseen työskentelyyn?

Verkko-opetuksen malleista aineseminaarin tutkimuksellista ulottuvuutta ja sen harjoittelua tuntuisi tukevan parhaiten avoin vuorovaikutuksellinen malli. Mallille ovat tyypillisiä osallistujakeskeisyys, voimakas vuorovaikutus osallistujien välillä, oppimisen tuottaminen ja tiedonrakentelu. Tämän mal-

lin mukainen verkkotyöskentely perustuu osallistujien kollektiivisen älykyyden tietoiseen hyödyntämiseen sekä vastuun ja vallan jakamiseen. Prosessin lopputulos on enemmän kuin osallistujiensa summa. Työskentelymuoto edellyttää osallistujilta vahvaa itseohjautuvuutta. Ohjaajan rooli on haastava – hän mahdollistaa osallistujien keskinäisen kommunikoinnin jättäytyen itse taka-alalle tai ainakin ikään kuin osallistujaksi muiden osallistujien joukossa – toisaalta hän kuitenkin puuttuu heti tarvittaessa keskusteluun ja luotsaa sitä ”oikeille raiteille” ja valvoo työskentelyä. Avoin vuorovaikutuksellinen malli on selvästi konstruktivistinen, siinä painottuu oppijan oma aktiivinen tiedonmuodostamisen prosessi. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2004, 106; Mäkinen 2005, 2.)

Pedagogisista malleista avoimen vuorovaikutuksen mallia lähelle tulee niin ikään konstruktivistinen tutkivan oppimisen malli, jossa yksilö ohjaa omaa oppimistaan asettamalla itse ongelmia, rakentelemalla asioista omia käsityksiään ja etsimällä uutta syventävää tietoa. Tutkimuskysymykset ovat opiskelijan itsensä asettamia ja niiden tarkoituksena on uuden asian ymmärtäminen tai ongelman ratkaiseminen. Parhaimmillaan tutkiva oppiminen on prosessi, joka synnyttää sekä uutta ymmärrystä että uutta tietoa. Malli tarjoaa mahdollisuuden päästä analysoimaan ongelmia, joihin ei vielä ole valmista vastausta. Tämä tukee itsenäisen ja rohkean ajattelun kehitystä. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2004, 64–65.)

Avoin vuorovaikutuksellinen malli ja tutkivan oppimisen malli vastaavat ainesseminaarille asetettuja tieteelliseen ajatteluun ja tutkimusorientaatioon liittyviä tavoitteita ja sopivat käytettäväksi niiden opettamiseen.

Ainesseminaarin toteutus

Ainesseminaari järjestettiin 2. ja 3. periodissa lukuvuonna 2007–2008 ja sen laajuus oli 24 tuntia ilman tv-t-opetusta. Tunteista lähitapaamisiin käytettiin 15 (3x3 ja 1x6) tuntia ja verkkotyöskentelyyn 9 tuntia. Yksi opintopiste eli 20 tuntia oli oman tutkimuksen itsenäistä tekemistä.

Tässä ainesseminaarissa käytettiin lähes yksinomaan Blackboard-oppimisympäristöä ja sen tarjoamia työvälineitä. Oppimisympäristö oli valmiiksi tuttu opiskelijoille muiden opintojen yhteydestä, joten sen käyttöön ei tarvinnut erikseen perehtyä. Blackboard mahdollisti kaikki ne työskentelytavat, jotka ainesseminaarissa suunnitellessani tuntuivat relevanteilta. Luennot ja opiskelijoiden tekemät koosteet sekä kurssiin liittyvät ohjeet ja apuneuvot tallennettiin oppimisympäristön materiaalipankkiin. Keskustelua ja kommentointia käytiin keskustelualueella. Opiskelijat veivät työnsä ja hopsinsa tehtäväalueelle. Ilmoitusfoorumia käytettiin uutisointiin ja oppimisympäristön kalenteriin vietiin kaikki lähiovetuspäivät, deadlinet ja kommentointiajat.

Akuutit tiedotteet lähetettiin kuitenkin normaalin sähköpostin välityksellä, koska oppimisympäristöissä on aika ajoin enemmän katkoja kuin yliopiston sähköpostijärjestelmässä eivätkä opiskelijat ole edelleenkään kovin tottuneita käyttämään oppimisympäristön sähköpostia tai lukemaan sen tiedotteita yhtä säännöllisesti kuin varsinaista sähköpostia. Lisäksi normaali sähköposti on kaikille opiskelijoille rutiinityökalu eikä edellytä erillistä opettelua.

Lähiovetusjaksot ajoittuivat kurssin alkuun, loppuun ja keskelle. Ensimmäisellä lähiovetusjaksolla ryhmäydyttiin, keskusteltiin seminaarin tavoitteista ja aihepiiristä, opeteltiin seminaarissa tarvittavia teknisiä taitoja ja harjoiteltiin analyysiä. Verkkoalustalle kerättiin yhteisiä tuotoksia ja tutkimuksen apuneuvoja. Toisella lähiovetusjaksolla keskusteltiin tutkimuksen tekemisestä ja tutkimusaiheista. Kotona opiskelijat tekivät tutkimussuunnitelman, tallensivat sen verkkoalustalle ja kommentoivat ryhmittäin toistensa suunnitelmia. Samoin meneteltiin lyhyiden analyysitehtävien kanssa. Kolmannella lähiovetusjaksolla opiskelijat koostivat toistensa analyysijä ryhmittäin ja miettivät, mitä opittavaa heillä oli toisten töistä ja omistaan. Kehitettiin lisää kysymyksiä ja ongelmia. Tämän jälkeen ainesseminaarityöt työstettiin valmiiksi, jätettiin alustalle ja kommentoitiin ryhmittäin viimeisessä lähitapaamisessa vastaväitösten tapaan. Keskusteltiin myös seminaarin tavoitteiden toteutumisesta ja annettiin palautetta.

Oppimista edistävät ja estävät tekijät sulautuvana opetuksena toteutetussa ainesseminaarissa

Useissa tutkimuksissa on kiinnitetty huomiota niihin tekijöihin, jotka edistävät tai estävät oppimista, kun kurssi tai sen osa suoritetaan verkko-opiskeluna. Yksi näistä tutkimuksista on Anne Nevgin ja Merja Juntusen mielekkään oppimisen näkökulmasta tekemä tutkimus. Siinä selvitettiin, miten mielekkään oppimisen periaatteet olivat toteutuneet verkko-opetuksessa ja mitkä seikat ovat olleet verkko-opetuksen esteinä. (Nevgi & Juntunen 2005, 45.)

Opiskelun mielekkyyttä kuvaaviksi muuttujiksi oli tutkimuksessa valittu aktiivisuus, intentionaalisuus, kontekstuaalisuus, yhteistoiminnallisuus, konstruktivisuus, refleksisyys, siirtovaikutus (transfer) sekä opettajan palaute ja tuki. Verkko-opiskelua ja oppimista estäviä tekijöitä olivat puolestaan eristyneisyys ja yksinäisyys, ajanhallinnan vaikeudet, käytettävyysongelmat, resurssien puute ja avun hakemisen ongelmat. (Nevgi & Juntunen 2005, 58, 60.)

Tarkastelen nyt näitä tekijöitä peilaten niitä edellä esitettyyn osin verkko-kurssina toteutettuun ainesseminariin.

Aktiivisuus ja intentionaalisuus

Nevgin ja Juntusen tutkimuksessa oppimisen aktiivisuus ja intentionaalisuus eivät erityisesti nousseet verkko-opetusta määrittäviksi tekijöiksi sen enempää opettajien kuin opiskelijoidenkaan puolelta. (Nevgi & Juntunen 2005, 59.) Saman tuloksen voi olettaa koskevan myös verkko-opetuksena järjestettäviä ainesseminareja. Verkon käyttö sinänsä ei määritä aktiivisuutta tai intentionaalisuutta. Jos aktiivisuus ulotetaan tässä kuitenkin koskemaan opiskelijoiden aktiivista toimintaa, verkon käytöllä voidaan nähdä olevan vaikutusta. Lähiopetusjaksoilla aktiiviset opiskelijat olivat yleisesti ottaen aktiivisia myös verkossa. Kuitenkin verkko tuntui mahdollistavan myös hiljaisempien aktiivisemmän työskentelyn. Lisäksi jotkut

tapaamisissa hyvinkin hiljaiset opiskelijat lähettivät sähköpostitse useita tiedusteluja työhönsä liittyen. Verkko antoi siis mahdollisuuksia erilaisilla luonteilla varustettujen opiskelijoiden aktiiviseen opiskeluun. Samaan seikkaan olivat kiinnittäneet huomiota myös muut laitoksella verkko-opetuksen työvälineitä aineseminaarissaan käyttäneet kollegat. Vastaavia tuloksia on saatu myös verkko-opetukseen liittyvässä tutkimuksessa (Laadukkaasti verkossa 2006, 61). Kommentointia helpottivat varmasti lähiopetusjaksot, joiden ansioista opiskelijat tunsivat toisiaan ja olivat ryhmäytyneet.

Tästä huolimatta passiivisuus on yksi verkko-oppimisen suurimmista haasteista. Verkko-oppimisympäristössä on helpompaa vältellä keskustelua kuin kasvokkain. (Valtonen 2003, 7.) Tähän törmättiin osin myös tässä aineseminaarissa, jossa osittain keskustelu oli varsin laimeaa.

Pedagogisesti haasteena onkin saada opiskelijat motivoitua verkkokeskusteluun, mikä vaatii opettajalta yhtäältä aktiivista puuttumista keskustelun kulkuaan ja ohjaamiseen ja toisaalta kykyä pysytellä tarvittaessa syrjässä siten, ettei hän ohjaile keskustelua liikaa. Haasteen asettaa myös erilaisten oppijoiden tunnistaminen. Opettajan on kuitenkin syytä tukea eniten passiivisia opiskelijoita ja niitä, joilla näyttää olevan vaikeuksia osallistua verkkokeskusteluun. (Opettajan rooli 2003.) Tämä voi tapahtua esimerkiksi rohkaisemalla heitä esittämään kysymyksiä ja kommentteja. Lähiopetuksessa passiiviset opiskelijat ja erilaiset oppijat on helpompi ja nopeampi havaita Lähiopetusjaksoista on tässä epäilemättä hyötyä. Toisaalta verkon välityksellä on kenties helpompaa puuttua opiskelijan vaikeiksi kokemiin tilanteisiin kuin lähiopetusluokassa. Toisinaan voikin olla paikallaan keskustella opiskelijan oppimistilanteesta yksityisesti vaikkapa sähköpostin välityksellä.

Verkko-opetuksen työkaluista aktiivisuutta edistävät verkkokeskustelu ja chat. Intentionaalisuutta edistävät puolestaan verkossa käyty keskustelu oppimistavoitteista ja oppimispäiväkirja blogissa. (Laadukkaasti verkossa 2006, 27.)

Konstruktiiivisuus, refleksiivisyys ja transfer

Nevgin ja Juntusen tutkimuksessa opettajat arvioivat verkko-opetuksen huomattavasti konstruktiiivisemmaksi kuin opiskelijat. Myös refleksiivisyyden opettajat arvioivat opiskelijoita korkeammaksi. Opiskelijat eivät nähneet voivansa soveltaa oppimaansa yhtä hyvin uusiin ja toisenlaisiin tilanteisiin kuin mitä opettajat uskoivat heidän verkkokurssin jälkeen kykenevän. (Nevgi & Juntunen 2005, 60.)

Tutkivan oppimisen mallin mukaan järjestetyissä ainesseminaareissa konstruktiiivisuuden ja refleksiivisyyden aste on lähtökohtaisesti korkea. Reflektion vähäisyyteen kiinnitettiin huomiota sulautuvana opetuksena toteutetussa seminaarissa, jossa jotkut opiskelijat pitivät verkon kautta saamaansa palautetta heppoisena, mitä se aika ajoin olikin. Toisaalta palaute ei välttämättä lähiopetuksen yhteydessä ole sen laadukkaampaa, mikä käy niin ikään ilmi samasta ainesseminaarin yhteydessä kerätystä palautteesta. (Kirkkohistorian ainesseminaarin palaute/kevät 2008.)

Palautteen antoväline ei siis oleellisesti vaikuta palautteen laatuun paitsi ehkä siten, että jonkun opiskelijan on helpompi antaa palautetta verkossa kirjallisesti, toisen luokassa suullisesti. Näin sulautuva opetus mahdollistaa erilaisten persoonallisuuksien pääsemisen esiin, tehostaa oppimista ja antaa opiskelijalle myös onnistumisen kokemuksia, kun hän pääsee ilmaisemaan itseään itselleen luontevimmalla tavalla. Opiskelija ei toisaalta pian kurssien päättymisen jälkeen pysty hahmottamaan kaikkia niitä valmiuksia, joita hän on opetuksesta saanut, vaan niiden arvo selviää hänelle vasta myöhemmin. Niinpä hän ei välttämättä huomaa saamansa palautteen arvoa vielä kurssin päättyessä. Sama koskee varmasti myös verkko-opetuksen siirrettävyyttä tai käytettävyyttä.

Verkkotyökaluista refleksiivisyyttä voidaan edistää blogipäiväkirjalla, verkkokeskustelulla ja kurssipalautteen osalta e-lomakkeella ja chatilla. (Laadukkaasti verkossa 2006, 27.)

Opettajan antama palaute ja tuki

Vertaispalautteella on suuri merkitys. Pitämässäni ainesseminaarissa joillakin opiskelijoilla oli kuitenkin vaikeuksia suhtautua vertaispalautteeseen oikeana palautteena. He odottivat vain opettajan kommentteja, vaikka heidän saamansa vertaispalaute oli hyvää. Opiskelijoille kannattaa korostaa myös vertaistuen merkitystä. Näihin seikkoihin on kiinnitetty huomiota myös tutkimuksessa. (Laadukkaasti verkossa 2006, 66.) Luonnollisesti opettajan sekä lähiopetuksen yhteydessä että verkossa antama palaute on opiskelijalle arvokasta.

Verkko-opetuksen hyvänä puolena opiskelijat pitivät sitä, että kirjallisesti annettu palaute myös säilyy oppimisolustalla ja siihen voi myöhemmin palata. (Laadukkaasti verkossa 2006, 65; Kirkkohistorian ainesseminaarin palaute/kevät 2008.)

Verkkotyökaluista palautetta voidaan antaa verkkokeskustelun yhteydessä sekä opettajan ja opiskelijan keskinäisessä viestinnässä sähköpostin tai oppimisympäristön tehtävälinkin kautta.

Avun hakemisen vaikeudet

Ainesseminaarissa opiskelijat hakivat apua melko aktiivisesti sekä sähköpostitse että lähitapaamisten yhteydessä. Sulautuva opetus on avunhakemisen kannalta varmasti ihanteellinen. Siinä opiskelijat voivat pyytää apua itselleen luontevimmalla tavalla.

Apua haetaan opettajalta myös teknisissä, ohjelmien toimivuuteen liittyvissä kysymyksissä. Erääksi suureksi ongelmaksi sekä useissa tutkimuksissa että tässä ainesseminaarissa nousivat verkkotyökalujen toimimattomuus tai huono toimivuus. (Nevgi & Rouvinen 2005, 85, 86, 89–91; Kirkkohistorian ainesseminaarin palaute/kevät 2008.)

Eristyneisyys ja yksinäisyys contra vuorovaikutuksellisuus ja yhteisöllisyys

Vaikka eristyneisyys ja yksinäisyys on useiden tutkimusten mukaan koettu verkko-opetuksen ongelmakohtana, sulautuvana opetuksena toteutetussa tutkivan oppimisen malliin pohjautuvassa aineseminaarissa verkon käyttö opetuksessa vähensi opiskelijoiden eristyneisyyden ja yksinäisyyden kokemuksia. Periodimaisesti järjestetty opetus jätti joululoman takia pitkän kontaktittoman vaiheen keskelle aineseminaaria, mitä verkko-opetus paikkasi. Samalla se piti opiskelijat pitkän tauon aikana "vireessä", koska myös tauon aikana piti palauttaa töitä ja kommentoida muiden tuotoksia. Verkko pikemminkin lisäsi yhteisöllisyyttä lähiopetustaukojen aikana.

Passiivisempia ja putoamisvaarassa olevia opiskelijoita tulee pyrkiä aktiivoimaan keskusteluun. Töiden kommentointi ryhmittäin auttaa hahmottamaan paremmin osallistuvien ja aktiivisten ja puolestaan hiljaisempien ja passiivisten osallistumista ja pienryhmissä heidät on helpompi saada mukaan. Hyväksytyin suorituksen edellytykseksi on suotavaa laittaa jokin tietty kommentointi- ja keskusteluviestien määrä.

Verkkotyökaluista yhteisöllisyyttä edistävät verkkokeskustelu, chat ja videoneuvottelu.

Aikatauluun ja ajanhallintaan liittyvät kysymykset

Verkko-opetuksena osin tai kokonaan toteutettavien aineseminaarien työmäärää on vaikea arvioida, mikä voi johtaa aikataulutukseen ongelmiin. Saimaan seikkaan on kiinnitetty huomiota myös Nevgin ja Rouvisen tutkimuksessa, jossa opettajat ja opiskelijat arvioivat verkko-opetuksen etuja ja haittoja. (Nevgi & Rouvinen 2005, 86, 87.) Tässä aineseminaarissa aikataulutukseen onnistui. Omien aikataulujensa osalta opiskelijat pitivät siinä lisäksi hyvänä sitä, että tekstejä sai käydä kommentoimassa haluamaan aikana ja näin jokainen pääsi vaikuttamaan omaan työskentelyrytmiinsä ja ajankäyttöön. Muiden opiskelukiireiden aikana tämä helpotti

ainesseminaarin suorittamista. (Kirkkohistorian ainesseminaarin palautte/kevät 2008.)

Ajanhallinnan vaikeudet olivat ainesseminaarissa osalle opiskelijoita kuitenkin ilmeisiä. Yksi tutkimussuunnitelmista ja lähdeanalyyseistä palautui jopa huomattavastikin myöhässä, mikä vaikeutti keskustelua ja kommentointia. Tämä opiskelija jäi selvimmän vähimmälle tuelle erityisesti vertaispalautteen osalta, koska ainoastaan opettaja kommentoi hänen kovin myöhässä tulleita töitään. Toki töiden myöhästyminen oli hänen omaa syytään. Ehkä opiskelijat suhtautuvat vakavammin lähiopetusjaksoa varten palautettaviin töihin kuin verkkokeskustelua varten palautettaviin, vaikkakin osa töistä tulee kontaktiopetuksena hoidettavissa seminaareissakin jatkuvasti annetun määräajan jälkeen.

Johtopäätökset

Verkon käyttö ainesseminariopetuksessa on osoittautunut hedelmälliseksi ja seminaaria eteenpäin vieväksi opetusvälineeksi. Verkko-opetus vaatii kuitenkin huolellista etukäteisvalmistelua ja käynnissä ollessaan opettajan (tuutorin) aktiivista läsnäoloa verkossa. Mitä enemmän kurssi pohjautuu verkko-opetukseen, sitä enemmän opettajan on suunnittelussa ja toteutuksessa kiinnitettävä huomiota yhteisöllisyyteen ja ryhmäytymiseen. Opettajalla on keskeinen tehtävä myös motivoijana ja keskustelun herättäjänä ja ylläpitäjänä. Erilaisten oppijoiden tunnistaminen ja huomioiminen on tärkeää kaikessa opetuksessa, mutta mitä verkkopainotteisempaa opetus on, sitä haastavampaa näiden oppijoiden motivoiminen ja auttaminen on.

Ainesseminarityöskentelyn kannalta kokonaan verkossa toteutettu malli ei ole ihanteellinen. Jo ainesseminarityössä itsessään korostuu kirjoittaminen ja sen hallinta. Jos käyty keskustelukin edellyttää itsensä ilmaisemista kirjallisesti, se voi osoittautua joillekin opiskelijoille liian raskaaksi. Epäilemättä tällainen työskentely parantaa monipuolisesti kirjallista ilmaisua ja voi auttaa opiskelijaa myös löytämään itsestään kirjoittajan. Olisi kuitenkin

varmasti suositeltavaa, että kokonaan verkko-opetuksena toteutettavaan ainesseminariin ilmoittautuminen olisi vapaaehtoista. Tämä myös vähentäisi keskeyttäneiden määrää. Epävarmemmille kirjoittajille puolestaan soveltuvan opetuksen avulla toteutettu ainesseminari olisi todennäköisesti ihanteellinen malli.

Käytettävät verkkotyökalut on valittava tarkoituksenmukaisesti ja niiden valinnassa kannattaa suosia enemmän niukkismia kuin liian monia työkaluja. On ensiarvoisen tärkeää, että työkalut ja niiden käyttö tulee tutuksi opiskelijoille viimeistään kurssin alkaessa. Tietoliikennehäiriöt ja ohjelmien toimimattomuus voivat vakavasti vaarantaa verkkokurssin toteuttamisen tai hankaloittaa siitä huomattavassa määrin.

Ainesseminaarille ja kandidaatintutkielmille asetettuja tavoitteita, joita tutkiva oppiminen ja avoin vuorovaikutuksellisuus tukevat, sulautuva opetus edistää muun muassa sillä, että se tarjoaa pelkkää lähiopetusta runsaammin mahdollisuuksia erilaisiin tutkimuksellisuutta edistäviin toimintoihin. Verkkoalustalle on mahdollista kerätä materiaalia, joka hyödyttää kaikkia seminaarilaisia. Aineiston koontityötä voivat tehdä myös opiskelijat, ei vain opettajat. Verkossa voi keskustella ajantasaisesti tutkimuskysymyksistä ja -ongelmista tarvitsematta odottaa lähitapaamisjaksoa. Lähi-tapaamisissa toteutunut ryhmäytyminen puolestaan helpottaa kommentointia ja keskustelua, koska seminaarin osallistujat ovat toisilleen jo tuttuja. Verkon käyttö myös mahdollistaa pohdinnan ja harkinnan – kysymyksiin ei tarvitse vastata välittömästi, vaan niitä voi jäädä miettimään, jolloin vastaukset ja kommentit saattavat olla antoisampia kuin nopeassa tilanteessa kasvokkain lausutut ajatukset.

Lähteet

Kirkkohistorian ainesseminaarin palaute/kevät 2008. Kirjallisuus uskonnollisen ja antiuskonnollisen propagandan välineenä – kirjahistorian ainesseminari/Tuija Laine.

Kirkkohistorian laitoksessa ainesseminaareja vuosina 2005–2007 pitäneille opettajille lähetetty sähköpostikysely

Laadukkaasti verkossa (2006). Laadukkaasti verkossa: Verkko-opetuksen käsikirja yliopisto-opettajalle. Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 33. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Lindblom-Yläne, Sari & Nevgi, Anne (2004). Oppimisympäristöt. Teoksessa Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY.

Mäkinen, Päivi (2005). Verkko-opetuksen malleja. Päivitetty 11.1.2005. Verkko-tutor: <http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/>.

Nevgi, Anne & Lindblom-Yläne, Sari (2004). Oppimisenäkemykset antavat perustan opetukselle. Teoksessa Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY.

Nevgi, Anne & Juntunen, Merja (2005). Laadukas oppiminen verkossa – opettajien ja opiskelijoiden kokemukset. Teoksessa Laadukkaasti verkossa. Yliopistollisen verkko opetuksen ulottuvuudet. Toim. Anne Nevgi, Erika Löfström ja Annika Evälä. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 200. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Nevgi, Anne & Rouvinen, Miika (2005). Verkko-opetuksen edut ja haitat opettajien ja opiskelijoiden arvioimana. Teoksessa Laadukkaasti verkossa. Yliopistollisen verkko opetuksen ulottuvuudet. Toim. Anne Nevgi, Erika Löfström ja Annika Evälä. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja. Helsinki.

Opettajan rooli (2003). Minkälainen opettajan rooli on tutkivan verkko-opinmisen eri vaiheissa? Tekijät: Jenni Collin, Kati Korhonen, Laura Penttinen & Virve Vakiala. Päivitetty 8.10.2003. <http://www.tutkiva.edu.hel.fi/>.

Opinto-opas 2007–2008. Teologisen tiedekunnan opinto-opas 2007–2008. Helsinki.

Ropo, Eero (1996). Oppiminen ja opiskelu uusissa oppimisympäristöissä. Edunetix 1/1996. Haettu 24.4.2008.

<http://www.internetix.fi/uutiset/netixpress/nettilehti/edunetix/ropohtm.htm>.

Valtonen, Pia (2003). Verkko tutkivan oppimisen välineenä. Kokemuksia ja käytäntöjä rahoitus- ja vakuutusalan Finanssi-hankkeesta. Vakuutusalan koulutuskeskuksen julkaisu 1/2003. Helsinki: Vakuutusalan koulutuskeskus.

Liite 1

Kirkkohistorian laitoksessa ainesseminaareja kahden viime vuoden kuluessa pitäneille opettajille lähetetty sähköpostikysely

Oletko käyttänyt verkkoa ainesseminarityöskentelyssä ja jos olet, mitä seuraavista:

- a) sähköposti
- b) apumatti
- c) bscw
- d) moodle
- e) webct/blackboard
- f) blogi
- g) wiki
- h) e-lomake
- i) jokin muu väline

Mihin tarkoitukseen olet käyttänyt verkkoa? (tiedotus, töiden palautus, materiaalipankki, kommentointi, opiskelijoiden välinen keskustelu, chat yms.)

Millaisia kokemuksia sinulla on verkon käytöstä ainesseminaarissa? (hyvät ja huonot puolet)

Millaista palautetta olet saanut opiskelijoilta verkko-opetuksesta?

Aiotko käyttää verkkoa ainesseminariopetuksessa jatkossa? Millä tavoin?

REFLECTIVE LEARNING IN BLENDED PROCESS

Helena Koskinen

Introduction

While rethinking the content and format of teachers' pedagogical studies¹ (60 credits) at the University of Lapland, the focus turned to use of portfolio assessments, how to intensify students' reflection upon development of teacher identity and how to increase flexibility of pedagogical studies. In the case under discussion, teachers' pedagogical studies are continuing studies, a non-degree program after graduation or a minor subject in a Master's degree in different fields of sciences². At the University of Lapland, the focus is on vocational and adult education. Adult learners often study while working. Pedagogical studies offer one way to widen one's interdisciplinary expertise into the field of education; for those who are interested in becoming teachers or who want to work as an expert in different sectors where pedagogical know-how is demanded or beneficial.

When starting the studies, many of the students already have teaching experiences. However, they are some who haven't thought teacher training actual or significant during previous studies or who had no pedagogical training combined with their major subject at universities. Afterwards, as part-time or supply teachers, they found the work interesting and challenging. In other words, they managed to work as a teacher based on their experiences of personal schooling and studying. In these cases, quite obviously pedagogical thinking remains on the action level; such a teacher makes up his/her mind and solves problems in each situation

¹ Decrees address "teachers' pedagogical studies, which are didactically oriented studies in education science comprising guided teaching practice and in which the student can specialise in basic education, upper secondary education, vocational education and training or adult education." "Government Decree on University Degrees 794/2004.. <http://www.finlex.fi/en/>

² Students come from different faculties of the University of Lapland: education, law, art and design and social sciences including tourism and business. Some students have already finished master degree at universities

specifically (Goodson 2001; Kansanen et al. 2000). Be(come)ing a teacher is a continuing process that provides one with ability to work as an expert in education. Pedagogical know-how should be developed as an integrated part of each student's personal, interdisciplinary expertise. Being aware of consideration of prior learning and experiences, we designers and teacher educators likely talk and write about development to become a teacher (those who do not have teaching experiences) and about development as a teacher (those who already have teaching experiences during many years) to give a signal of respecting all students equally and to point out that teacher identity is an ongoing process. Prior learning has a strong effect on this process. An adult learner taking up pedagogical studies may already have an identity in some other profession, such as nursing or engineering, according to his/her former education and work experiences. A change from being a nurse to a teacher of nursing and health care involves questions of the reconstruction of professional identity.

Focus has turned toward flexibility both in delivering pedagogical studies and in pedagogy in order to discover, by following their individual study plans, different ways for students to study. The training is not long and the process has to be kept intensive and fluent. New technology is to help both designers and learners in this case. To mix traditional physical classroom format with eLearning facilities is one way to increase flexibility and to support students with different learning styles and progress their learning. In fact, teachers' pedagogical studies are designed based on blended and cumulative learning principles and on students' experiences and feedback during several years (2004-2007). Students are seen as critical partners in developing the studies.

In this article, I firstly describe how blended learning has been put into practise in teachers' pedagogical studies at the University of Lapland and, secondly, how the students experienced the new format to study according to the study exploring students' experiences closely after they have used the format for first time. As a conclusion, there is rethinking of how to further develop teacher training as post-graduate studies.

How and why to blend

Expertise as personal experience is based on the evaluation of current know-how and skills and readiness to act and to find solutions (pedagogical in this case) according to one's current goals (see Isopahkala-Bouret 2005). Sometimes the focus is on learning in practice and on emphasizing experiential learning. Kolb's (1984) well-known learning model emphasizes the role of reflective thinking and the conceptualization of personal experiences. This has been a leading idea for developing the new format under discussion. Adult students' personal experiences of learning and working have to be identified and accepted as a footing for continuing studies.

In redesigning pedagogical studies, the aim has been to reinforce a learner-centred approach, focusing on learners' own reflection upon their learning experiences and processes and to strengthen a holistic understanding of pedagogical studies.

Pedagogical principles for constructing a new format were:

- to support and facilitate teacher students' rethinking of teaching, studying and learning;
- to facilitate studying by following individual study plans;
- to make it clear that the learning and development of a teacher identity is a cumulative and continuous process;
- to strengthen the ways by which to integrate the theory and practise of studied subjects with the theory and practises of education;
- to support reflection upon the development of interdisciplinary expertise in collaborative and interactive participation and to recognise teacher identity as part of it;
- to increase the flexibility of access to studies and of a variety of assignments;
- to focus on counselling, mentoring and reflection as basic methods in learning;
- to have wide-ranged assessment methods in use and

- to open the program as an example to students of alternative ways of learning.

The response for these challenges has been cumulative blended learning. Blended learning is seen as a system that combines face to face instruction with computer-mediated instruction, integrating processes in several learning environments to form a new entity (Graham 2006, 3-5, Singh 2003, 51-54). Blended learning integrates traditional methods with methods offered by technology. The best aspects of these different methods make it possible to think innovatively. Shared understanding, (i.e., peer dialogue) makes professional development explicit, both in education and in working practices (Chappell & Johnston, 2003; Järvinen & Poikela 2001, 282-290; Kynäslähti et al. 2008, 13-20). Finding the right blend depends on pedagogy, technology, institution, resources and aims and evaluation.

Pedagogical studies are designed to be an integrated unity of on-campus contact periods, off-campus eLearning and learning by doing, i.e., practice in field schools. In other words, a multimode blended learning format. There are five contact periods, among which are eLearning individually and collectively and learning by doing through mentored practice. Theoretical lectures and participating in didactical workshops are in program during face to face contacts. In an eLearning space (Optima Discendum), students work through tasks both individually and collectively: reflecting the development of teacher identity connected to theories and experiences in practice as well as working through assignments concerning didactical problems and materials for teaching practise are worked out and shared in eLearning space. There are five reflection tasks performed regarding the development of a teacher identity. Metaphor of the five steps taken along the learning pathway invites teacher educators to join teacher students in shared learning. As students come from a wide geographical area and many of them are part-time students, the eLearning space is used to maximize collegial reflection. Supported on-line sharing and gathering make collaborative work useful and maintained activity on a high level, reducing the need for frequent face-to-face contact.

Learning takes place as much in interactive dialogue as possible. Different types of contact - synchronous and asynchronous on - campus contact periods and off-campus eLearning - make it possible both to utilize the expertise of all the teacher educators and teacher students participating in the program and to support the construction of knowledge by different means of information retrieval and processing. This increases the possibilities for communication, argumentation, reflection and collaboration, i.e., the development of expertise by sharing knowledge and experiences using peer to peer response. A variety of learning assignments and activities in active interaction and reflection make it possible to support students who have different learning styles. Students´ prior learning and know-how is shared and supported by reflection. The figure 1 below summarizes the blend of the studies.

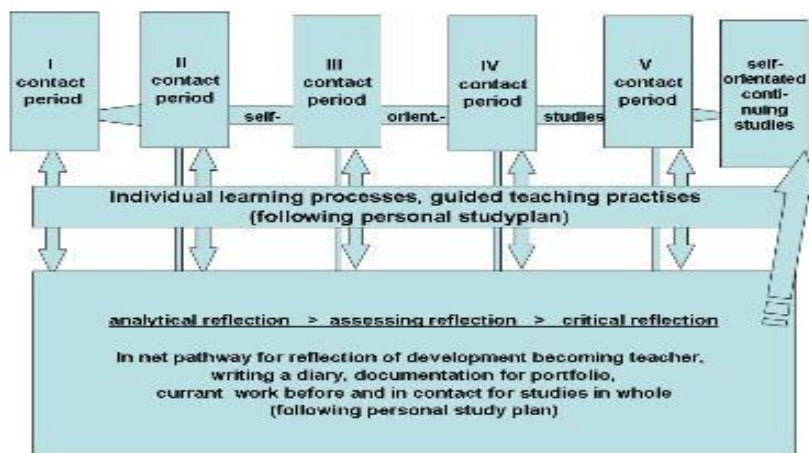


Figure1. Blended learning cumulating in collaboration and individually

Learning by doing (Kolb 1984) includes the ideas of reflective practice and continuous improvement; combination of theory and practice. Both face-to-face interactions as well as interactions in an eLearning space are found to be significant and necessary, though they need to function in balance. As an ongoing assessment, students start studies by analytical reflection moving on to assessing reflection and finishing with critical ref-

lection. This allows them to view to the future being conscious of learning processes and personal strengths as well as new challenges. An eLearning space facilitates sharing of reflection processes and encourages responses and feedback.

All documentation is used to evaluate students' reflections on the learning processes. To fulfill all this, a diary was taken in use in the eLearning environment to prepare and collect all materials useful for the portfolio assessment as a final of studies. In this context, the portfolio is seen as an assessment document showing what a student knows, how he or she understands the problems and what kind of ability he or she has (Niikko 2001; van der Schaaf, Stokking & Verloop, 2008, 1691-1704).

Technology makes it visually possible and physically clear to support learning and to see studies as a unity. The blended learning format aims to strengthen awareness of accumulation in the learning process, to use individual and collective reflection as the main process for learning and to focus on the flexibility of studies. A multimode blended format makes it possible to vary responses to students' individual needs.

Understanding the cumulative process of step-by-step learning is a question of being able to accept a new blended way to study. It is being able to give up the routines and to minimize achievement-orientated approach to learning. The cumulative nature of the program may present problems, such as some students finding it difficult to accept that not all assignments and materials are available to be seen at once or not free to browse. They have to wait until getting to a certain point in the studies to be allowed to open the next object. When the design logic and the visualization of learning space are realized, a gate opens towards understanding the studies as a cumulative unity, which seems to motivate learners. Initially, if the student thinks that the best way to gain grades is to start the studies by listening to a good lecture instead of assessing prior learning, experiences and learning strategies, he/she finds it confusing to start studies by reflection. Through discussions with the students, the educators of pedagogical

studies came to understand that evaluation and valuing of one's know-how and previous studies as a part of interdisciplinary expertise was not easy. However, in the end, this approach was found to be awarding and motivating.

Binding and bridging

As a part of the wider assessment study, it has been asked did the new format help students to understand and strengthen their reflection on professional development and teacher identity and to integrate pedagogical know-how with prior studies. The data was collected during the academic year 2008-2009. Forty students were involved in the case. Data was collected by questionnaire at the end of the training. To develop and deliver questionnaire, the Webropol survey software online solution was used. The questionnaire consisted of a section of semi-structured questions and a section of open questions to assess studying and learning experiences and the role of the separate modes. Also, at the end of the studies, students wrote in portfolios about their learning and working experiences. The experiences of the four teacher educators involved in the first orientation of new format were analyzed as well.

Nearly four-fifths of students (79.3%) saw the eLearning environment as adequate for learning. Two-thirds of students (66.7%) saw that face-to-face periods, eLearning work and individual work were in balance. The rest wanted either more eLearning or more face-to-face contact. One-half of the students (57.7%) assessed that their expectations and aims for studies had been fulfilled well, and the rest (42.3%) saw the results as excellent. Half of the students (50 %) assessed that the studies had strengthen the development of their teacher identity and expertise significantly, and almost the rest (46.2 %) said that they were able to see effects but the process was still ongoing. Some (3.8%) pointed out that their former expertise has been confirmed greatly.

All students said that the five-step tasks either significantly (33.3%) or greatly (66.7%) helped and supported reflection upon teacher identity. None of them had an opinion that the tasks were just like an assignment among the others. The diary for the portfolio was found to be useful by half of the students (58.3%). A third of the students thought that the diary could have been replaced by some other, separate tasks.

Conclusions

Blended learning – is designed to balance between face-to-face contacts in classrooms and eLearning contacts in order to benefit learning. The modes have to be seen as unified, not separate tasks. Face-to-face contacts facilitate social communication and strengthen engagement of studies. It is worthwhile to recognize that social capability is one of the key competences in education work. Experiences in eLearning and getting to know technological solutions are more and more beneficial for teachers. The blended learning approach has been found to be practical and beneficial in the cases under consideration.

To reflect upon learning and individual development, student needs enough time to think and to be able to receive support. The blended learning format allows time for individual reflection and development as well as social contacts and collaboration, especially when each student is able to follow his/her individual study plan. The findings of the study exploring learning experiences in the case under discussion strengthen the idea that flexible, explicit modes are useful for supporting self-evaluation and reflection of teacher identity. Progressive, step-by-step reflection widens and deepens one's understanding of individual development. Also the findings of the study prove that the students found peer-to-peer mentoring helpful. Teacher educators' experiences correspond with the students' experiences of using blended learning approach. The metaphor, steps taken on the learning pathway, was helpful for realizing the whole instead of single elements and made visible how teacher identity is constructed, including what are the needed elements and how to wrap up everything

together to attain the best possible learning outcomes, to get to the checkpoint and hopefully find new paths.

Findings are limited to experiences during one academic year. From the point of view of teacher educators, involved in the first orientation upon new format, raise up following topics. Different learning strategies of students have to be better taken into account when planning modes and when mentoring students in the future. As a drawback are alternative engagements of adult students to computer-based learning, as well information and communication technology (ICT) -skills. Teacher educators found that this creates a special need to motivate and orientate less motivated and less independent students. At the beginning of the studies, there was a lack of knowledge about concepts of education and pedagogy. The main problem was in understanding process learning – the cumulative nature of learning and an acceptance of a new way to study. Blended learning is to give up the routines of learning/studying to minimize the achieving- approach to learning. More specified induction is needed, especially in relation to learning styles:→ a reliance on dialogue and correspondence may disadvantage students who are not keen on sharing experiences and knowledge and do not like eLearning for various reasons.

When it comes to designing curriculum for the sort of teacher trainings discussed here, a special challenge is interdisciplinarity. Students see interdisciplinary expertise as a blend of knowledge and skills from the fields of subject sciences and education. More than one tradition and concept from the different fields of sciences should be integrated with understanding the science of education. To further develop the curriculum for teachers' pedagogical studies as continuing training, the focus needs to be on flexibility. Assignments of reflection and other practical work have to be designed and instructed so that applying them to various individual and occasional specific needs becomes more and more possible. The fulfillment of learners' subjective goals and expectations will serve to boost motivation and feed reflections. Blended construction strengthens the

process. Sharing know-how in interaction allows for the possibility to explain and justify one's own point of view explicitly and to learn from critical reflection. Documentation of all this is natural element in eLearning.

Blended learning is a journey with many new encounters. Sometimes we still have to break the ice and advance step by step, sometimes it goes in the flow.

References

Chappell, C. & Johnston, R. (2003). Changing work: changing roles for vocational education and training teachers and trainers. National centre for vocational education research. South Australia.

Government Decree on University Degrees 794/2004.
<http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/2004/20040794>

Goodson, I. F. (2003). Professional knowledge and professional lives: Studies in education and change. Maidenhead: Open University Press.

Graham, C.R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends and future directions. In *The Handbook of Blended learning: Global perspectives*, Local Designs by Bonk C.J. & Graham C.R. San Francisco: Pfeiffer, 3-21.

Isopahkala-Bouret, U. (2005). Joy and struggle for renewal: narrative inquiry into expertise in job transitions. Helsinki: University of Helsinki.

Järvinen, A. & Poikela, E. (2001). Modelling reflective and contextual learning at work. *Journal of Workplace Learning*, 13, 282-290.

Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. (2000). Teachers' pedagogical thinking: Theoretical Landscapes, Prac-

tical Challenges. Peter Lang Publishing: American university studies / Series XIV. education; Vol. 47.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning. Experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Kynäslahti, H., Kansanen, P., Toom, A., Krokfors, L., Jyrhämä, R. & Maaranen, K. (2008). Multimode teacher education: Distance education, blended learning and learning while working. *Didacta Varia*. 13 (2), 13-46.

Niikko, A. (2001). *Portfolio oppimisen avartajana*. Helsinki: Tammi.

Singh, H. (2003). Building Effective Blended Learning Programs. *Educational Technology*. Volume 43, 6, 51-54.

van der Schaaf, M., Stokking, K.M. & Verloop, N. (2008). Teacher beliefs and teacher behaviour in portfolio assessment. *Teaching and Teacher Education* 24(7), 1691-1704.

LEARNING TO WRITE: MEANINGFUL FEEBACK FOR TEEMU TEEKKARI

*Jan-Mikael Rybicki, Ken Pennington, Juhana Nieminen
& Susan Gamache*

Introduction

The increasing influence of English as a global language has highlighted the importance of strong English writing skills in science and technology. Currently, at Aalto University, more than half of the Finnish engineering students write their master's theses in English. However, until recently, the vast majority of these students received little, if any, systematic language instruction, or services, to specifically help them in writing their thesis in English. To address this problem, a compulsory writing component was introduced into the English foreign-language requirement: Kie-98.1112 Writing in Technology. The course views writing as a process and emphasizes the importance of audience, purpose and feedback in this writing process. Learning to write effectively in any language is a long process, requiring considerable practice, which can be accelerated through explicit guidance and feedback. Well-planned feedback may be considered as one of the most valuable contributions by a teacher to student learning (Ferris 2007, 169).

In writing courses, feedback in the revising step has traditionally taken two forms: written and/or oral face-to-face. Face-to-face feedback has the advantage that it is quicker and can be interactive in that the student can respond and resolve possible misunderstandings. However, unless the session is digitally recorded, students may easily forget or disregard important comments. On the other hand, providing feedback that is sufficiently clear and informative can require more space than might be available on the margins of the paper and usually consumes a considerable amount of the teacher's time (Ferris 2007). For this reason, most traditional feedback given on paper has tended to be too general or superficial.

Such vague or confusing feedback can lead students to make the wrong revisions into their texts or to ignore these comments completely (Goldstein 2006).

The constraints of 'pen and paper' could easily be overcome by linking teachers' comments to online resources that can instantly and conveniently provide sufficient depth and space for comments, thus helping to ensure student understanding of unfamiliar or new concepts. However, to obviate the need for the teacher to continuously repeat the same comments to different students, it would be necessary to develop a text-commenting tool that could store and retrieve comments, then mark students' work with these comments, as well as link these comments to explanatory text and examples.

This case study describes a blended English writing course, Kie-98.1112 Writing in Technology, which uses an online text-commenting tool to provide students with targeted feedback on their writing. The tool enables teachers to insert comments into students' texts and to link these comments to additional explanations, examples and interactive exercises to enhance the learning process. The text-commenting tool not only provided students with more comprehensive feedback but also offered teachers the transparency necessary for promoting teacher-teacher collaboration and improving the quality of feedback.

The Writing in Technology course

In Finland, each engineering student at Aalto University is required to demonstrate both oral and written proficiency in a foreign language. At the moment, this written language requirement is typically fulfilled by passing either an exemption exam or the Kie-98.1112 Writing in Technology course. This introductory writing course was launched in autumn 2008 and has been offered at the undergraduate level to participants from all fields of engineering and architecture.

It is recommended that students take this course only once they have acquired sufficient knowledge of their field, most often in their third year. In addition, students should have a fairly good command of English (B2 or higher on the CEFR scale) to cope with the writing assignments. This two-credit (ECTS) course consists of twelve 90-minute sessions, 28 hours of independent study, a midterm exam, and a final exam. In the spring of 2010, fourteen groups of 20 students were taught by 9 different teachers.

The course aims to help students produce well-structured, reader-friendly texts. In order to communicate effectively, engineers need to employ proper strategies for communicating their expert knowledge to non-experts. Therefore, this writing course focuses on teaching engineering students a set of general principles that facilitate communication across disciplines covering topics such as principles of readability, paragraph structure, formal style and punctuation.

In-class activities include text analysis, exercises, and group work. During the course, each student writes four short writing assignments, two of which should be revised based on teacher feedback, with the other two receiving peer feedback. The writing assignments are submitted in Moodle to the text-commenting tool to be commented by the teacher. The peer feedback is conducted face-to-face in a classroom setting. A typical writing assignment has a length of 150-300 words. These assignments instruct students to focus on topics in their own field of study while applying the strategies and principles presented in class.

Blending classroom and online learning

Many authors have identified and offered various systems for categorizing students into different learning styles (e.g., Kolb 1984; Felder and Silverman 1988). In our course, blended learning offers an opportunity to accommodate these different types of learners, with the classroom and online components serving different purposes. The classroom sessions, i.e., contact teaching, actively engage students in collaborative tasks, such as

analyzing sample texts, revising/improving ineffective text excerpts, providing peer feedback, and group discussion. Overall, since there is often no one correct answer, these in-class tasks aim to build students' analytical and problem-solving skills. Contact teaching also enables the teacher to function as a facilitator and mentor and promotes learning through the social dimension. Working in small groups also helps students to develop team skills, as well as learn to receive and give constructive feedback to other learners. These team skills are important since they are valued in the workplace but have been found to be lacking in the education of engineers (Shuman et al. 2005).

The online component of the course integrates three elements: (1) a learning management system (Moodle); (2) AWE (Academic Writing in English), an online bank of reusable learning objects located at <http://sana.tkk.fi/awe>; and (3) a text-commenting tool (mComment). The Moodle environment is used to collect student homework and writing assignments in an electronic form as well as to provide a weekly course schedule of assignments and links to explanatory materials and exercises in the AWE web site. AWE was created for the Finnish Virtual University in 2003-2006 as a joint project between English writing teachers across Finnish language centres (McAnsh 2006). The text-commenting tool allows teachers to mark the texts (uploaded into Moodle) with comments that are linked to further explanations and examples in the AWE web site, as well as to publish these comments for viewing by individual student.

Feedback and the writing process

Many researchers and writing guides agree that the writing process should consist of several steps, such as prewriting, drafting, revising, editing and publishing (Alber-Morgan 2007). In the prewriting step, writers generate ideas and plan the structure of their text. In the drafting step, writers create a first version of their text. Unfortunately, many of us put very little effort in the revising and editing steps in the writing process and prematurely jump to the last step, publishing. Such is particularly the case

of students in educational settings when submitting course assignments. However, if the objective is to learn and develop a complex skill, such as writing, it is vital that the revising and editing steps are not omitted. In the revising step, the writer asks for (and hopefully receives) useful feedback and comments from a teacher or peers. In the editing step, this feedback is used by the writer to more closely align the text with the expectations of the audience.

As with any other skill, learning to write requires ‘getting your hands dirty’ by actually doing some writing. This learning is more likely to be more effective when students not only practice writing texts but also receive feedback on the strengths and weaknesses of their writing and actively apply this feedback to revise their own texts. In the writing course, students develop their skills by writing four short assignments, which are then revised and resubmitted according to feedback. Two of these writing assignments receive face-to-face feedback from their student peers in class, and two from the teacher using the text-commenting tool. Teacher feedback is important, since it is personalized to the individual needs of the student and may also include language features not necessarily covered in class.

To facilitate learning, students are required to make revisions to their texts in order to receive a pass grade for completed assignments. We have noticed that without this requirement students would not (be motivated to) allocate their time evenly throughout the learning process, leaving most of the studying toward the end of the course only to cram for the final exam. As the writing assignments constitute 50% of the final course grade, passing a final exam alone would not suffice to pass the course.

We postulate that effective instruction during the revision process should lead the student through many types of cognitive processes, including recognition, understanding, application, analysis, evaluating and creating (Anderson et al. 2001). The teacher could simply edit or revise the problems for the student, a strategy sometimes used by language teachers. As

a result, the student would probably understand the problem, but might not be able to recognize similar problems in subsequent writing tasks. It is also likely that this teacher-imposed correction would produce only superficial, short-term learning that would be quickly forgotten, as it prevents students from using a wide range of cognitive processes. Therefore, to produce long-term learning, the feedback should actively involve students in as many cognitive processes as possible. During the revision process, our feedback using the text-commenting tool aims to encourage students to analyze and evaluate alternative strategies, usually presented through examples and explanations. In this course, rather than correcting student mistakes, the teacher primarily aims to point students in the right direction.

Feedback process using a text-commenting tool

There are various solutions available for providing electronic feedback. One solution would be to use commenting feature available in text processing programs, such as MS Word and OpenOffice.org. These programs, however, do not allow convenient reuse of previous comments without tedious copying and pasting. A more successful solution has been offered by MarkinTM developed by Creative Technology (MicroDesign) Ltd. Markin not only enables teachers to mark texts but also to create reusable objects called buttons for storing and reusing comments for recurring use by the teacher. At the moment, this program lacks course management features (e.g., keeping track of student work and uploading of student texts into the text-commenting tool) and more importantly the tool does not allow overlapping comments within the text.

As shown in Figure 1, the text-commenting tool used during our writing course allows the creation and storage of comments (panel 2) as buttons (panel 1). The comments may include links to outside web pages (panel 3) for additional information and examples. The text-commenting tool is integrated as a plugin into Moodle.

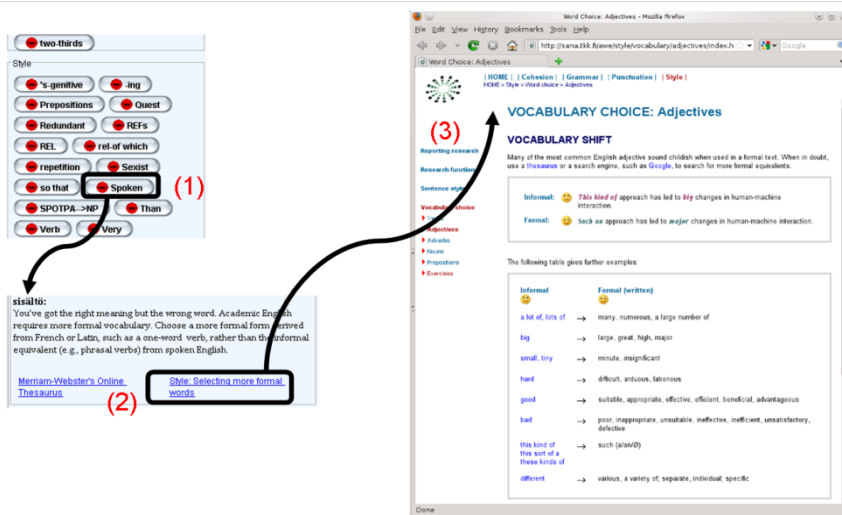


Figure 1. Using preformatted feedback

The feedback process using the text-commenting tool can be divided into three phases. In the first phase, the student writes and then uploads the text into the text-commenting tool located in Moodle. In the second phase, the teacher opens the student text in the text-commenting tool and chooses a previous set of feedback comments (i.e., a 'button set') appropriate to that type of text or assignment. For example, an assignment specifying a problem-solution organizational pattern would require comments or 'buttons' concerning functions, such as situation, problem, solution and evaluation. The teacher now uses the buttons to insert comments (i.e., links, explanations and examples) into the text. Each comment is highlighted in the color specific for that category of comments (e.g., grammar, cohesion, punctuation). At this stage, the teacher can also add to or modify the contents, examples, links and explanations in existing buttons. After completing the feedback in the text-commenting tool, the teacher saves and submits the final version to the student. In the third phase, students receive an email informing them that their feedback is ready for viewing. The student goes to Moodle, opens the assignment link to view their feedback in the text-commenting tool (Figure 2), and uses this feedback to revise their original texts using a text processing program (e.g., Word or OpenOffice

Writer). Finally, students resubmit the revised version of their text into Moodle.

As shown in Figure 2, the feedback screen is divided into five areas:

- (1) The full text in which the area commented on is highlighted in color.
- (2) The actual feedback concerning the highlighted area. The feedback may include explanations, examples, suggestions for improvement, links to other websites for further information.
- (3) Overview of all the comments within the student text highlighted according to the color used for each category of comments.
- (4) Arrow buttons used for moving between individual comments.
- (5) General comments on the entire text.

The screenshot shows the Platform Independent Language Editor interface. On the left, a text editor displays a paragraph about mechanical engineering. A portion of the text is highlighted in blue. On the right, a table lists comments with columns for 'kategoria', 'nimi', 'lyhenne', and 'tyyppi'. Below the table, a feedback panel shows details for a selected comment, including the category name, type, and a brief explanation. Red numbers 1 through 5 are overlaid on the image to indicate specific areas of interest: (1) points to the highlighted text, (2) points to the feedback panel, (3) points to the comment table, (4) points to navigation arrows, and (5) points to the general feedback section.

kategoria	nimi	lyhenne	tyyppi
Cohesion	Good Topic sentence	TopicSen	positiivinen
Cohesion	Good use of constant	Constant	positiivinen
Grammar	Preposition error	Prep	negatiivinen
Grammar	Spelling error	SpI	negatiivinen
Cohesion	Good use of stepwise	Stepwise	positiivinen
Punctuation	missing / incorrect us...	relative	negatiivinen
Punctuation	introductory items req...	Intro	negatiivinen
Cohesion	Place Old before New	NEW ←- OLD	negatiivinen
Style	Avoid contractions	-n't	negatiivinen
Grammar	Incomprehensible text	???	negatiivinen

Figure 2. Student view of feedback given by teacher.

Discussion and conclusions

Because of the small number of credits (2 ECTS) allocated for teaching English writing skills to engineering students, we had to seek novel ways to familiarize students with strategies and the basic concepts of writing. As serious writing skills cannot be developed in such a short timespan, we therefore decided to focus on raising students' awareness of the issues involved in writing for academic purposes: style, cohesion, and organization. Furthermore, the course aims to help students to discover their own weaknesses in writing (through teacher feedback) and familiarize them with potential strategies for revising texts. Another important goal is to provide students with the necessary means to continue the learning process independently after completing this brief course.

For course development, a survey was conducted in December 2009 to measure student perceptions concerning the usefulness, clarity, desired form and content of the feedback provided by the teachers using the text-commenting tool. The results demonstrate that an overwhelming majority of the students were pleased with the form and clarity of the feedback they received and felt it helped them to improve their writing. The survey also revealed that students had not previously received such specific feedback in other classes. These survey results also indicated that nearly one-third of the students in our course expressed a need for face-to-face consultation with the teacher. This result supports Milton's (2006, 133) suggestion that students can greatly benefit from teacher-student conferencing after receiving and revising written assignments.

The user-friendliness of the text-commenting tool used in this course still has a number of limitations. First, the students cannot download or save the feedback for viewing offline. Second, teachers cannot quickly and easily determine whether students have even responded to feedback or made revisions to the text. Third, marking texts can be a very time-consuming task for teachers due to an unintuitive user-interface. Although the feedback process is initially challenging, particularly for those teachers

not accustomed to providing feedback with text-commenting tools, teachers gradually need less time to process the students' work, as they are not required to recreate comments and can use premade comments created earlier by other writing teachers. Nevertheless, future versions of the text-commenting tool must address these problems concerning usability.

Despite these limitations, we believe that using the text-commenting tool has allowed us to provide students with feedback that more strongly supports the learning process, since it invites students to use their cognitive reasoning to discover solutions rather than have the answers “handed to them on a silver platter” by the teacher. Without modern web-based technologies, this learner-centered approach would have been too tedious and time-consuming for both the teacher and the student. In addition, these technologies have helped teachers to discover new, more effective modes of teaching as well as enabled the students to gain instant access to particular resources pinpointed by the teacher.

With the blended approach to learning, we aim to empower students to become confident independent learners, who can autonomously use search engines and online dictionaries to find the correct grammatical forms, prepositions and subtle nuances of meaning, as well as use text corpora and concordance programs to discover underlying patterns and collocations (i.e., two or more words typically occurring together) in language. A similar approach has been advocated by Milton (2006, 126) in what he refers to as a “discovery-based approach to writing”.

Since the launch of this blended writing course, we have witnessed an unexpected increase in the sharing of expertise and experiences regarding the teaching of writing. This has given us new opportunities to develop our understanding of the issues involved in teaching writing, as well as helped us to improve the consistency and quality of our feedback.

Finally, since blended learning approaches as well as web-based technologies may be applied to a variety of learning settings independent of the

field of study, we envision that the methods and tools described in this article could also be implemented in non-language learning settings. For instance, the text-commenting tool could prove valuable in those educational settings where teachers wish to provide standardized feedback to their students. In addition, the tool can provide a basis for cross-disciplinary collaboration in which a subject teacher and language specialist could give feedback to the same student on the same text. The former would focus on the content, while the latter would focus on the form, style and organization of the message. Examples of this include university maturity exams (Finnish: kypsyysnäytteet) and the writing of thesis abstracts at the end of the academic process. Such use of the tool could lead to fruitful collaboration between these two groups of experts and would benefit both fields.

References

Alber-Morgan, S.R., Hessler, T. & Konrad M. (2007). Teaching Writing for Keeps. *Education and treatment of children* Vol. 30, No. 3. 107-128.

Anderson, L., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Raths, J. & Merlin C. Wittrock (Eds.) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing — A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*; Addison Wesley Longman, Inc. 2001.

Felder, R.M., & Silverman, L.K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education, vol. 78, No 7, pp 674-681. Online at <http://www.ncsu.edu/felder-public/Papers/LS-1988.pdf>.

Ferris, D. (2007). Preparing teachers to respond to student writing. *Journal of Second Language Writing* 16, 165-193.

Goldstein, L. (2006). Feedback and revision in second language writing. In K. Hyland and F. Hyland (Eds.). *Feedback in Second Language Writing. Contexts and Issues*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 185-205.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J., USA.

McAnsh, S., Stotesbury, H., Paganuzzi, V. & Pennington, K. (2006). Academic writing in English at Finnish University Language Centres: Identifying and meeting needs for web-based resources. In Anttila, H., Gear, J., Heikkinen, A. and R. Sallinen (Eds.). *Linguistics Topics and Language Teaching: Conference Papers December 2004*, University of Oulu Language Centre, Oulu: Oulu University Press, 116–127.

Milton, J. (2006). Resource-rich Web-based feedback: Helping learners become independent writers. In K. Hyland and F. Hyland (Eds.). *Feedback in Second Language Writing. Contexts and Issues*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 123-139.

Shuman, L. J., Besterheld-Sacre M. & Mcgourty J. (2005) The ABET "Professional Skills" - Can They Be Taught? Can They Be Assessed? *Journal of Engineering Education*, January 2005, 41-55.

SOSIAALINEN MEDIA SULAUTUVASSA OPETUKSESSA

HAJAUTETULLA MALLILLA LUODUT HENKILÖKOHTAISET JA YHTEISÖLLISET OPPIMISTILAT SOSIAALISEN MEDIAN VÄLINEIN

Päivi Aarreniemi-Jokipelto

Johdanto

Verkkopainotteinen opettajankoulutus käynnistyi ensimmäistä kertaa HAAGA-HELIAN Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa keväällä 2007. Verkkopainotteisessa opettajankoulutuksessa on lähiopetuksen lisäksi käytössä sekä suljettuja oppimisympäristöjä että sosiaalisen median välineitä. Opettajankoulutuksessa verkkotyöskentely on luonteeltaan yhteisöllistä verkkotyöskentelyä, jossa useat oppimistehtävät tehdään yhdessä pienryhmän kanssa. Artikkelin tavoitteena on esitellä verkkopainotteisen opettajankoulutuksen henkilökohtaisten ja yhteisöllisten oppimistilojen malleja, joissa hyödynnetään sosiaalisen median välineitä.

Sulautuva opetus osana verkkopainotteista opettajankoulutusta

”Ammatillinen opettaja osaa opettaa ja ohjata, toimia yhteisöissä ja verkostoissa sekä tutkia ja kehittää” (HAAGA-HELIA AOKK 2010). Näitä osaamisalueita HAAGA-HELIAN Ammatillisen opettajakorkeakoulun opettajankoulutuksessa kehitetään niin lähi- kuin verkko-opiskelussa. Osaamisalueiden soveltavat opinnot eli ammattipedagogiset opinnot (35 op.) voi opiskella verkkopainotteisesti, mikä tarkoittaa opintojen sisältävän sekä lähi- että verkko-opetusta. Lähipäivätyöskentelyä on kaikkiaan kahdeksan päivää. Muu opetus ja ohjaus tapahtuvat erilaisissa verkkoympäristöissä ja opiskelijan oppilaitoksessa. Pienryhmät voivat vapaasti valita käyttämänsä sosiaalisen median välineet, joita ryhmät hyödyntävät yhteisöllisessä työskentelyssä ja jakamisessa.

Verkkopainotteisen opettajankoulutuksen suunnittelun lähtökohta on alusta alkaen ollut sulautuvan opetuksen malli. Emme ole halunneet siirtyä täysin verkon kautta tapahtuvaan opiskeluun, koska suurin osa opettajaopiskelijoistamme tulee jatkossakin opettamaan ja ohjaamaan myös lähiopetuksessa, vaikka ammatillisen opettajan työssä verkon käyttö on viime vuosina kasvanut esimerkiksi sosiaalisen median välineiden myötä. Lisäksi ”lähipäivien katsottiin tukevan ja edistävän ryhmäytymistä” (Aarreniemi-Jokipelto 2010) ja verkossa tapahtuvia ryhmäprosesseja. Opettajaopiskelijoiden mukaan lähiopetusta tarvitaan edelleen, eikä koko opettajankoulutusta voi siirtää verkkoon.

Vaikka lähiopetuksella on opettajankoulutuksessa tärkeä merkitys, myös sekä verkko-opetusta ja ohjausta että opettajaopiskelijan omaa kokemusta verkko-oppimisesta pidetään tärkeinä. On ajateltu, että oman verkko-oppimiskokemuksen ja verkon perustaitojen hallinnan jälkeen verkon hyödyntäminen omassa opetuksessa ja ohjauksessa helpottuu, eikä verkon käytölle muodostu esteitä. Verkkopainotteisessa opettajankoulutuksessa on tavoitteena ollut opintojen sisältöjen lisäksi kehittää yleisiä verkkotaitoja, kuten verkkoympäristöjen hallintaa, verkkoviestintätaitoja ja asiantuntijaverkostoissa toimimista (Aarreniemi-Jokipelto 2010 B). Verkkotaidot eivät ole olleet erikseen opiskeltavia opintoja, vaan verkkotaitoja on kehitetty käyttämällä oppimislustoja ja sosiaalisen median välineitä ammattipedagogisissa opinnoissa.

Verkon hyödyntämiselle opettajankoulutuksessa nousee vaateita myös opettajankoulutuksen ulkopuolelta. Viime vuosina on keskusteltu siitä, miksi opettajat eivät hyödynnä laajemmin tieto- ja viestintäteknikkaa opetuksessaan. Syiksi on esitetty puuttuvaa tai huonoa teknologiaa ja opettajien puutteellisia teknisiä taitoja hyödyntää tieto- ja viestintäteknikkaa. Hautamäen (2008) mukaan opettajien tietoteknisten taitojen on todettu olevan edelleen yllättävän heikot, ja sosiaalisen median hyödyntämisen on kerrottu olevan vasta idullaan. Mielityisen (2009) mukaan virtuaalisessa tiedonhankinnassa ja verkostojen käytössä opiskelijoiden on nähty olevan opettajiaan etevämpiä. Kumpulainen ja Lipponen (2010) toteavat

kuitenkin, että ongelmat eivät suomalaisissa kouluissa löydy koulujen käytössä olevista teknologioista tai opettajien teknisistä taidoista, vaan suurimmat ongelmat löytyvät koulukulttuurin ja pedagogiikan vähäisestä muutoksesta, sekä siitä että opettajilla ei ole riittävästi pedagogisia malleja teknologian haltuunottoon osana opetusta. On totta, että opettajilla ei ole välttämättä pedagogisia malleja teknologian käytöstä, mutta HAAGA-HELIAn Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa opettajaopiskelijoille vuoden 2008 lopussa tehdyn kyselyn (N = 245) mukaan opettajien tekniset taidot ja tietämys esimerkiksi sosiaalisen median välineistä ovat myös puutteelliset. Ne opettajaopiskelijat, jotka eivät hyödyntäneet esimerkiksi sosiaalisen median välineitä työn ulkopuolella, eivät hyödyntäneet niitä myöskään opetuksessaan. Erityisesti sosiaalisen median käyttö tuntui olevan riippuvainen lähinnä opettajan omasta intressistä, ei niinkään oppilaitoksen strategiasta tai linjauksesta.

Ammatillinen opettaja ja verkot

Useissa tutkimuksissa tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytön etuina on nähty yhteis-toiminnallisen työskentelyn lisääntyminen, aktiiviset ja laadullisesti korkeatasoiset vuorovaikutusprosessit, syvempi oppimiseen sitoutuminen ja opiskeltavaan aihepiiriin keskittyminen sekä käsitteellisen oppimisen tehostuminen. Vastaavasti kritiikkiä tieto- ja viestintäteknikan opetuskäyttö on joissakin tutkimuksissa saanut oppijoiden pinnallisesta tiedonkäsittelystä teknologiaa hyödyntävissä oppimisympäristöissä, vähäisestä yhteistoiminnasta ja vuorovaikutuksesta sekä epätasaisesti ja kautuneesta osallistumisesta. (Kumpulainen & Lipponen 2010).

Aluksi ammatillisen opettajan työssä tieto- ja viestintäteknikka näyttäytyi sovellettavissa olevina verkkosivuina ja/tai verkosta löytyvinä valmiina oppimateriaaleina. Tämän rinnalla sähköposteja hyödynnettiin varsinkin opetuksen organisoinnissa, tiedottamisessa ja viestinnässä opiskelijoiden kanssa. Vähitellen myös opiskelijoille annettiin tehtäväksi hakea tietoa verkosta. Suljettuja oppimislustoja (esim. WebCT, BlackBoard, Moodle), joihin opettajat alkoivat laittaa tekemiään oppimateriaaleja, erityisesti kal-

voja, otettiin käyttöön. Oppimisympäristöjen rooliksi jäi usein toimiminen oppimateriaalin säilytyspaikkana. Tälläkin hetkellä verkkomateriaalin sisällöntuotanto näyttää yllättävän suurta roolia verkko-opetukseen liittyvässä keskustelussa.

Ammatillisen opettaja rooli on kehittynyt kuitenkin sisällöntuotannon rinnalla myös verkkoprosessien suunnittelijaksi ja ohjaajaksi. Suljetuista oppimisalustoista on alettu rakentaa oppimisympäristöjä, joissa opiskelijat työskentelevät yhteisöllisesti. Pedagogisia malleja suljettujen oppimisalustojen ja sosiaalisen median välineiden käytöstä on kehitetty ja kehitetään. Helppokäyttöisten ja helposti käyttöön otettavien sosiaalisen median välineiden suosio on viime aikoina kasvattanut suosiota, koska on löytynyt mielekkäitä pedagogisia malleja hyödyntää niitä opetuksessa ja ohjauksessa. Verkkopainotteisen toteutuksenkin ensimmäisenä vuonna ongelma oli se, että sosiaalisen median välineiden käyttö ei siirtynyt vielä opettajaopiskelijoiden työhön ja toimintaan omassa oppilaitoksessa, vaikka niitä käytettiin opettajankoulutuksessa. Syyksi mainittiin mm. aikapula. Verkkopainotteisessa toteutuksessa on kehitetty työtapoja vuosien aikana. Parina edellisenä vuonna on ollut selvästi nähtävissä, että opettajaopiskelijat ovat ottaneet käyttöön omassa työssään sosiaalisen median välineitä ja niissä sovellettavia malleja jo opettajankoulutuksen aikana. Sosiaalista mediaa on käytetty myös muissa kuin suoraan opettajankoulutukseen liittyvissä työtehtävissä jo opettajankoulutuksen aikana.

Opettajankoulutuksen kehitystyö

Verkkopainotteisessa opettajankoulutuksessa on konstruktivisen tutkimuksen avulla luotu malleja esimerkiksi henkilökohtaisten ja yhteisöllisten oppimistilojen toteuttamisesta opettajankoulutuksessa sosiaalisen median avulla. Työ on edennyt vaiheittain ja tällä hetkellä käynnissä on neljäs iteraatiokierros. Neljännen toteutuksen opiskelijat saavat opintonsa päätökseen toukokuussa 2011 ja kolmen edellisen toteutuksen opiskelijat ovat päättäneet opintonsa jo toukokuussa 2008, 2009 ja 2010.

Opettajankoulutuksessa on asteittain luovuttu Moodlen käytöstä ja lisäksi siirrytty vähitellen ohjaajien valitsemien välineiden käytöstä opiskelijan vapauteen valita opinnoissaan käyttämänsä välineet. Aiemmin Moodle toimi porttina kaikkiin oppimisvälineisiin, mutta vähitellen on siirrytty integroidusta mallista kohti hajautettua mallia, mikä kiinnittyy paremmin sosiaalisen median luonteeseen. Muutos haastaa myös opettajan, joka joutuu tarkastelemaan uudelleen työtään ja kehittämään uusia työtapoja. Hän joutuu myös systemaattisesti kehittämään osaamistaan sosiaalisen median välineisiin ja niiden pedagogiseen käyttöön, koska aihealue elää tällä hetkellä vielä suurten muutosten aikaa. Aiheesta käytävästä laajasta keskustelusta, eri tahoilla tehdyistä kokeiluista ja tutkimuksista olisi löydettävä helmet, joita voidaan käyttää ja jatkojalostaa käytettäväksi opetuksessa ja ohjauksessa.

Konstrukttiivisen tutkimuksen aikana on tehty useita kyselyitä opiskelijoille. Toisaalta, tässä artikkelissa vahvasti näyttäytyy myös ohjaajan ääni, hänen työssään kokemien muutoksien näkökulmasta. Jo aiemmin mainitsin, että opetuksessa tehtyjen muutosten seurauksena opettajaopiskelijat ovat ottaneet jo opettajankoulutuksen aikana sosiaalisen median välineet käyttöön myös omassa työssään opettajaopintojen lisäksi. Ensimmäisissä toteutuksissa opiskelijat kertoivat usein, että opettajankoulutuksen jälkeen he alkavat käyttää opinnoissaan hyödyntämiään uusia välineitä, mutta opettajankoulutuksen aikana se ei ole lähinnä aikataulusyistä johtuen ollut mahdollista. Viimeisissä toteutuksissa tässä on tapahtunut huomattava muutos.

Lisäksi erityisesti nuorisoasteen opettajaopiskelijat ovat saaneet sosiaalisen median välineiden käytöstä hyvää palautetta omilta opiskelijoilta. Välineiden on koettu olevan lähempänä nuorison omaa mediamaailmaa kuin organisaatioiden virallisten oppimisympäristöjen. Joidenkin tutkimusten mukaan nuoriso ei olisi innokas käyttämään opinnoissaan vapaa-aikanaan käyttämiä välineitä, joten verkkopainotteisesta opettajankoulutuksesta tulevat kokemukset ovat tämän kanssa päinvastaisia.

Useissa oppilaitoksissa opiskelijoiden käytössä oleva levytila on rajallinen ja usein riittämätön, mikä on aiheuttanut ongelmia. Tätä ongelmaa on voitu ratkaista myös sosiaalisen median välinein, jolloin opiskelija on talentanut töitään myös jollekin sosiaalisen median välineelle.

Sosiaalisen median välineitä voidaan käyttää myös oppilaitoksen ja yrityksen rajapinnassa, jossa yritys toimii kumppanina. Yritys kiinnitetään sosiaalisen median välinein mukaan opiskelijan oppimisprosessiin. Tästä on esimerkkejä opettajankoulutuksesta, jossa opettajaopiskelijat ovat sosiaalisen median välineiden avulla saaneet omien opiskelijoiden lisäksi myös opiskelijoiden yritysorganisaatiot kiinnitettyä aiempaa paremmin mukaan opiskelijoiden työskentelyyn. Oppilaitosten suljettujen oppimisympäristöjen käyttöoikeuksien hallinta on aiemmin hankaloittanut yritysten osallistumista opiskelijan kanssa samaan ympäristöön. Yritysten sitominen osaksi opiskelijoiden työskentelyä on erittäin tärkeää. Jos sosiaalinen media pystyy tukemaan tätä prosessia, niin sitä kannattaa kehittää edelleen.

Sosiaalinen media on lisäksi mahdollistanut aiempaa paremmin myös henkilökohtaiset oppimistilat, missä opiskelijoiden tuotosten lisäksi näkyä ahkera reflektointi. Uutena piirteenä on lisäksi selkeiden yhteisöllisten tilojen muodostuminen ja uusien käytäntöjen luominen yhteisölliseen työskentelyyn.

Muutoksia toiminnassa sosiaalisen median käyttöönoton jälkeen

1. Opiskelijat valitsevat käytettävän teknologian ja välineet
2. Integroidusta mallista kohti "hajautettua" mallia
3. Yhteisölliset oppimistilat henkilökohtaisten sijaan tai rinnalle

Opiskelijat valitsevat käytettävän teknologian ja välineet

Teknologian käytöstä opetuksessa on siirrytty oppilaitoksen valitsemista ja tarjoamista teknologioista ja välineistä ensin opettajan valitsemiin välinei-

siin ja nyt opiskelijan valitseisiin välineisiin ja ratkaisuihin. Verkkopainotteista opettajankoulutusta lähdettiin alusta alkaen suunnittelemaan siten, että valitaan soveltuva teknologia ja välineet oppimisen näkökulmasta, eikä rajauduta vain niihin välineisiin, joita oppilaitos tarjoaa. Oppilaitoksessa oli tarjolla tuolloin kaksi oppimisympäristöä: Blackboard ja Moodle. Lisäksi myöhemmin käyttöön tuli Connect Pro – verkkokokousjärjestelmä. Aluksi ohjaajat valitsivat Moodlen hallinnolliseksi alustaksi ja oppimispai- kaksi. Sen rinnalla käytettiin ohjaajien valitsemia sosiaalisen median väli- neitä, kuten blogeja ja wikejä. Opiskelijat olivat innokkaita kokeilemaan ja käyttämään sosiaalisen median välineitä, mutta käyttö ei siirtynyt aina- kaan opettajankoulutuksen aikana laajamittaisesti opettajaopiskelijan omaan työhön.

Jo toisena vuonna osa ohjaajista antoi opiskelijoille vapauden valita ha- lumansa välineet omaan opiskeluun. Tällöin Moodle toimi kuitenkin paik- kana, jossa oli tehtävänannot ja johon ilmoitettiin ainakin linkki siihen paikkaan, josta opiskelijan tehtäväpalautus löytyy. Opiskelija pystyi valit- semaan, missä ja millä välineillä toteuttaa oppimispäiväkirjan, työskente- lee yhdessä pienryhmän jäsenten kanssa, yhteiskirjoittaa tai käy ohjaus- keskusteluja ohjaajansa kanssa. Ero oli hämmästyttävä aiempaan vuo- teen verrattuna. Nyt useat opiskelijat hyödynsivät sosiaalisen median välineitä omassa työssä myös muissa osa-alueissa kuin opettajankoulu- tukseen liittyvissä. Muutama oli jopa alkanut kouluttaa omia kollegoja so- siaalisen median käyttöön. Sosiaalista mediaa otettiin käyttöön myös esi- merkiksi yhteistyössä työelämän kanssa. Yhteistyökumppaneille järjestyi helpommin pääsy sosiaalisen median välineisiin kuin salasanojen takana oleviin oppilaitosten virallisiin oppimisympäristöihin.

Integroidusta mallista kohti hajautettua mallia

Aluksi verkkopainotteisessa opettajankoulutuksessa Moodle toimi ovena kaikkiin hallinnollisiin ja oppimisessa käytettäviin välineisiin ja ympäristöi- hin. Tällä pyrittiin varmistamaan se, että yhdestä paikasta löytyisi kaikki olennainen, ja ettei opiskelija eksyisi eri ympäristöissä. Moodlessa oli

kuitenkin ensimmäisen opettajankoulutuksen aikana paljon teknisiä ongelmia, jotka aiheuttivat ongelmia. Lisäksi kaikki opiskelijat eivät käyttäneet Moodlea oppimisessa, vaan oppimisprosessi näyttäytyi Moodlen ulkopuolella ja Moodleen tuotiin pyynnöstä lopputuotokset. Moodle oli lopputuotosten tallennuspaikka, mutta se, miten lopputuotokseen oli päädytty ja millaisen matkan kautta, jäi usein epäselväksi Moodlen tehtäväpaulauksia lukiessa. Etsimme uusia ratkaisuja ja työtapoja, ja vähitellen Moodlen rooli muuttui kohti hallinnollista alustaa ja tehtäväksiantojen paikaksi. Siirtyminen Moodlesta laajamittaisemmin sosiaalisen median välineisiin tarkoitti myös siirtymistä integroidusta mallista kohti hajautettua mallia. Nyt koko oppimisprosessi opiskelijan opettajankoulutukselle asetamien tavoitteiden määrittelystä alkaen eri prosessien reflektointeinen on nähtävissä oppimistuotosten lisäksi opiskelijoiden rakentamissa sosiaalisen median välinein toteutetuissa oppimisympäristöissä. Tätä prosessia ohjaajat ja pienryhmänjäsenet tukevat prosessin aikana. Vertaistyyökentely ja -ohjaus ovat tärkeässä roolissa.

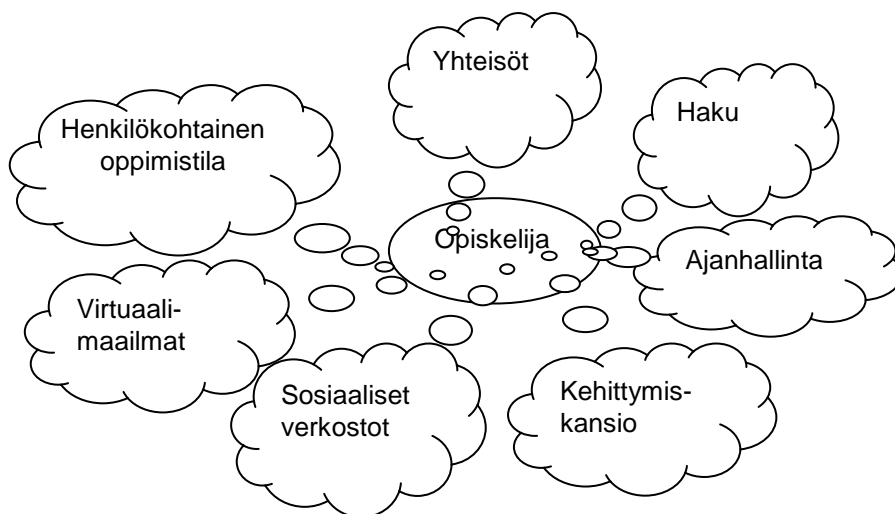
Syötteenlukijoita opiskelijat olivat heti opettajankoulutuksen alussa tottuneet käyttämään, joten niiden avulla oli helppo pysyä ajan tasalla siitä, mitä pienryhmän muut jäsenet tai verkkopainotteisen muut opiskelijat tai ohjaajat ovat kirjoittaneet tahoillaan. Syötteiden käyttö on alun opetteluun jälkeen sujunut mukavasti.

Yhteisölliset oppimistilat henkilökohtaisten oppimistilojen sijaan tai rinnalle

Portfolio on nähty oppimisen ja kasvun välineenä (Niikko 2000), E-portfolio tai oppimispäiväkirja välineenä opiskelijan oman tiedon rakentamiseen (Alexiou, & Paraskeva 2010). Oppimispäiväkirja ei kokoa vain opiskelijat lopputuotoksia, vaan kuvaa myös prosessin lopputuotoksiin pääsemiseen, joten niitä on verrattu Informaatioajan versioiksi taiteilijan portfolioista (Meyer ja kumpp., 2010). Punie (2007) mukaan ideaaliselle oppimistilalle on tyypillistä, että tila on opiskelijan hallinnoima. Formaalin opetuksen kontekstiin on kehitetty PLE/PILE (personal learning environ-

ment/personal interactive learning environment) –malli, jonka Laakkonen ja Juntunen (2009) määrittelevät uudenaikaiseksi oppimisen tilaksi, jossa yhdistyvät yksilöllinen ja sosiaalinen ulottuvuus. Erilaisia henkilökohtaisen oppimisympäristöjen malleja on kehitetty ja tutkittu useiden henkilöiden toimesta (mm. van Harmelen 2007; Syvänen, Muukkonen & Sivonen 2009; Källkvist, Gomez, Anderson & Lush 2010).

Seuraava kuva esittelee sosiaalisen median välineiden avulla toteutettua henkilökohtaista ja yhteisöllistä toimintaa verkkopainotteisessa opettajankoulutuksessa. Toimintoja on tapahtunut yksittäisen opiskelijan, pienryhmän ja kaikkien verkkopainotteisessa opettajankoulutuksessa opiskelevien tasoilla. Pedagogiset mallit ovat vaihdelleet eri toiminnoissa ja tasoilla. Osa malleista on kulkenut läpi koko opettajankoulutuksen, ja osa on ollut lyhytkestoisempaa liittyen yksittäiseen oppimistehtävään.



Kuva 1: Sosiaalisen median välineiden avulla toteutettu yksilöllinen ja yhteisöllinen toiminta verkkopainotteisessa opettajankoulutuksessa (muokaten Aarreniemi-Jokipelto, 2010).

Seuraava kuva on esimerkki yhteisöllisestä tilasta, joka on toteutettu Google Sitesissa. Yhteisöllinen tila on pienryhmän rakentama tila, jossa pienryhmän jäsenten henkilökohtaiset ja yhteisölliset prosessit ja lopputuotokset näyttäytyvät. Google Sitesia oppimisalustana on täydennetty

lisäksi GoogleDocsilla, Skypellä ja TokBoxilla, jotta pienryhmän tarpeet yhteisölliselle tilalle on saatu toteutettua. Google Sites ei mahdollistanut riittävästi yhteisöllistä kirjoittamista, eikä videoviestintää, joten toiminnallisuksia on haettu muista välineistä.

YHTEISÖLLINEN TILA GOOGLE SITESISSA	
OPISKELIJAN OPPIMISTILA <ul style="list-style-type: none"> • osin henkilökohtaiset ja osin yhteisölliset prosessit ja lopputuotokset • reflektointi • vertaisohjaus • ohjaajan ohjaus • avoin kaikille ryhmän jäsenille 	KESKUSTELUALUE <ul style="list-style-type: none"> • viikottainen läsnäolo • ajatusten ja tiedon jakaminen ja uuden tiedon rakentelu • vertaistuki • motivointi • apu ja tuki
	TÄYDENTÄVÄT ALUEET <ul style="list-style-type: none"> • yhteisöllinen kirjoittaminen (esim. GoogleDocs) • videoviestintä (esim. Skype tai TokBox)

Kuva 2: Esimerkki Google Sitesissa toteutetusta yhteisöllisestä tilasta (muokaten Aarreniemi-Jokipelto 2010 C).

Tarkastelu

Verkkopainotteinen opettajankoulutus on esimerkki sulautuvasta opetuksesta, jossa sekä lähi- että verkko-opetuksella on oma merkityksensä. Molemmat ovat tärkeitä, mutta raja lähi- ja verkko-opetuksen välillä hämärtyy. Oppimisprosessit kulkevat sujuvasti läpi molempien, painottuen välillä muutamaksi kuukaudeksi verkkoon, mutta jatkuen taas lähipäivinä. Kun pedagogiset mallit tukevat oppimistavoitteita ja käytettävä teknologia tukee työskentelyä, niin jako lähi- ja verkko-opetuksen välillä ei tunnu enää niin oleelliselta. Meillä on oppimisympäristö, johon mahtuu niin opet-

tajakorkeakoulu, opiskelijoiden oppilaitoksia, kansallisia ja kansainvälisiä verkostoja ja yhteisöjä, oppimislustoja ja sosiaalisen median välineitä, mutta ennen kaikkea meillä on opiskelijoita, jotka omien tavoitteidensa mukaisesti opiskelevat tässä ympäristössä. Oppimisympäristö ei ole kaikilla opiskelijoilla samanlainen, vaan vaihtelee opiskelijan omien valintojen mukaisesti.

Verrattaessa oppimisympäristöjen ja sosiaalisen median välineiden omistajuutta, niin oppilaitos omistaa ja hallinnoi perinteisiä oppimisympäristöjä (esim. Moodle, BlackBoard), mutta sosiaalisen median välineiden omistajuus on opiskelijalla. Tällöin välineet ja sinne esimerkiksi luotu henkilökohtainen oppimisympäristö on opiskelijan hallinnassa ja omistuksessa myös opinto-oikeuden päättyessä oppilaitoksessa. Voidaan nähdä, että tällaiset henkilökohtaiset oppimisympäristöt tukevat elinikäisen oppimisen ajattelutapaa. Ehkä tulevaisuudessa nämä henkilökohtaiset oppimisympäristöt voivat toimia myös referenssinä työhaussa. Niiden roolia voisi miettiä myös AHOTin (aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen) näkökulmasta.

Yhteisöllisen tila mallina kiinnittyy sosiaalisen median luonteeseen ja sen avulla rakennettuihin yhteisöihin. Yhteisöllä on yhteinen tavoite, jonka suuntaisesti koko ryhmä työskentelee. Yhteisöllinen tila on paikka, jossa tuotosten lisäksi näyttäytyvät pienryhmän oppimisprosessit. Tila on pienryhmän suunnittelema, rakentama ja ylläpitämä. Sen tavoitteena on mahdollistaa vuorovaikutus pienryhmän muiden jäsenten kesken ja eri puolilla Suomea työskentelevien opettajaopiskelijoiden yhteisöllinen työskentely, kannustaa ja tukea toisten toimintaa, mahdollistaa vertaisohjaus ja kehittää jäsenien osaamista pienryhmän määrittelemien tavoitteiden mukaisesti.

Lähteet

Aarreniemi-Jokipelto, P. (2010). Kohti yhteisöllisen ja henkilökohtaisen oppimisen tilaa sosiaalisen median välinen. Teoksessa Ihanainen, P. Kalli, P. & Kiviniemi, K. (toim.) Sosiaalinen media ja verkostoituminen, 25 – 41.

Aarreniemi-Jokipelto, P. (2010 B). Mediamaailman muutosten tuomat haasteet AMK – opettajan työssä. Teoksessa Salo, K. & Haasio, A. (toim.). AMK 2.0. Julkaistaan 2010.

Aarreniemi-Jokipelto, P. (2010 C). Collaborative Learning Spaces via Social Media Tools in Teacher Education. XIV World Congress of Comparative Education Societies, Bordering, Re-Bordering and New Possibilities in Education and Society, Istanbul 2010, 14-18 June.

Alexiou, A., Parakeva, F. (2010). Enhancing self-regulated learning skills through the implementation of an e-learning portfolio tool. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2. 3048-3054.

HAAGA-HELIA Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Opetussuunnitelma 2010-2011. http://www.haaga-helia.fi/fi/ammattillinenopettajakorkeakoulu/liite/HH_AOKK_OPS_2010_2aukeama.pdf Luettu 16.9.2010.

Hautamäki, A. (toim.) (2008). Oppimisen muuttuva maasto. Taloudellisesta taantumasta nousuun oppimista kehittämällä. Oppiminen ja koulutus - tulevaisuustyöryhmän raportti. Saatavilla: <http://www.foresight.fi/wp-content/uploads/2009/08/Oppimisen-muuttuva-maasto-Taloudellisesta-taantumasta-nousuun-oppimista-kehittamalla.pdf> . Luettu: 16.10.2009.

Kumpulainen, K. & Lipponen, L. (2010). Koulu 3.0 –Kuinka teemme visiosta totta? Teoksessa Vähähyyppä K. (toim.) Koulu 3.0. Luettavissa http://www.opf.fi/julkaisut/2010/koulu_3_0 Luettu 16.9.2010.

Källkvist, M. Gomez, S. Andersson, H. Lush, D. (2009). Personalised Virtual Learning Spaces to Support Undergraduates in Producing Research rRports: Two Case Studies. *Internet and Higher Education* 12. 35–44

Laakkonen, I. & Juntunen, M. (2009). Tulevaisuuden oppimisympäristöt? Henkilökohtaiset ja avoimet oppimisen tilat. Teoksessa J. Viteli & A. Östman (toim.) *Tuovi 7. Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2009 – konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit*. Interaktiivisen median tutkimuksia 2, 69 – 83. Saatavilla: <http://tampub.uta.fi/infim/978-951-44-7788-1.pdf> Luettu: 15.10.2009.

Meyer, E. Abrami, P. Wade. C. Deault, L. (2010) Improving literacy and metacognition with electronic portfolios: Teaching and learning with ePearl. *Computers & Education*. 55. 84-91.

Mielityinen, T. (2009). Suomi tarvitsee maailman parasta insinööriosaimista. Tekniikan Akateemisten Liitto TEK. Saatavilla: http://www.tek.fi/ci/tekstra/opetuksen_laatu_final.pdf Luettu 20.6.2009.

Niikko, A. (2000). Portfolio oppimisen ja kasvun välineenä. Teoksessa: *Opettajatiedon kipinöitä, Kirjoituksia pedagogiikasta*. Enkenberg, J. Väisänen, P. & Savolainen, E. (toim.) Luettavissa <http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/kipinat/PDFt/AnneliN2.pdf> Luettu 16.9.2010.

Punie, Y. (2007). Learning Spaces: and ICT-enabled model of future learning in the knowledge-based society. *European Journal of Education*, 42, 185-199.

Syvänen, A., Muukkonen, J. & Sihvonen, M. (2009). Are the Open Issues of Social Software-based Personal Learning Environment Practices Being Addressed? *Proceedings of the 13th International MindTrek Conference: Everyday Life in the Ubiquitous Era*. New York: ACM. 142 – 148.

van Harmelen, M. (2006). Personal learning environments. Proceedings of the Sixth International Conference on Advanced Learning Technologies. Washington: IEEE Computer Society, 815 – 816.

SULAUTUVAA OPETUSTA KIELIAINEEN KIRJALLISUUSKURSSILLA

Elina Liikanen

Taustaa

Työskennellessäni suunnittelijana Helsingin yliopiston Romaanisten kielten laitoksella, minulle tarjoutui mahdollisuus pitää espanjalaisen filologian opiskelijoille kirjallisuuskurssi työn alla olevan väitöskirjani aiheesta kevätlukukaudella 2008. Syventäviin opintoihin kuuluvan kurssin suunnittelu ja toteuttaminen vaikutti haasteelliselta tehtävältä, koska minulla oli hyvin vähän aiempaa opetuskokemusta, mutta päätin tarttua tilaisuuteen ja ottaa sen mahdollisuutena kehittyä niin opettajana kuin oman tutkimusalani asiantuntijana. Oman opetukseni suunnittelu ja toteutus tapahtui samaan aikaan kuin osallistuin Humanistisen tiedekunnan järjestämälle Yliopistopedagogiikan perusteet -kurssille. Pedagogiikan kurssilla sain runsaasti kannustusta, ideoita ja rakentavaa kritiikkiä kokeneemmilta kollegoilta. Olen pitänyt kurssin nyt yhteensä kolmena lukuvuonna.

Espanjan nykykirjallisuus on espanjalaisen filologian syventäviin opintoihin kuuluva valinnainen kurssi. Se on ensisijaisesti suunnattu espanjalaisen filologian opiskelijoille, mutta mukana on usein ollut myös kirjallisuustieteen opiskelijoita. Pitämäni kurssi on ollut aiheeltaan monografinen ja keskittynyt Espanjan sisällissodan (1936-1939) ja Francon diktatuuriin (1939-1975) representaatioihin nykyespanjalaisessa romaanissa. Aihe on erittäin ajankohtainen Espanjassa ja siellä käydään jatkuvaa, kärjistynyttä keskustelua maan lähihistoriasta ja sen perinnöstä niin tiedotusvälineissä, akateemisessa maailmassa, kulttuurin eri osa-alueilla, politiikassa kuin oikeuslaitoksessakin. Kuten Sebastiaan Faber (2008) on todennut, nyky-Espanjan yhteiskunnallisessa konfliktitilanteessa lähimenneisyyttä käsittelevää kaunokirjallisuuttakaan ei lueta eikä kirjoiteta ainoastaan kaunokirjallisuutena, vaan myös fiktiiviset teokset osallistuvat aktiivisesti yhteiskunnalliseen kiistaan maan lähimenneisyyden tulkinnasta. Kurssin tarkoituksena onkin tarkastella kaunokirjallisuutta osana laajempaa yhteiskun-

nallista keskustelua ja tarjota näin opiskelijoille kulttuurintutkimuksellinen näkökulma kirjallisuuteen, mihin oppiaineen muilla kirjallisuuskursseilla ei ole mahdollisuutta.

Kirjallisuuskurssin suunnittelu ja toteuttaminen filologia-oppiaineessa on haastava tehtävä monessakin suhteessa. Suuri osa opiskelijoista on kielitieteellisesti suuntautuneita eikä tunne erityistä kiinnostusta kirjallisuuden opiskelua kohtaan, mikä synnyttää tarpeen pohtia keinoja innostuksen ja motivaation herättämiseksi. Useimpien opiskelijoiden kirjallisuustieteelliset tiedot ja taidot perustuvat pääasiallisesti oppiaineen kahteen pakolliseen kirjallisuuden historian kurssiin, mutta toisaalta opiskelijoiden joukossa on lähes aina myös muutama kirjallisuustieteen sivu- tai pääaineopiskelija, joiden lähtötiedot- ja taidot ovat huomattavasti laajemmat. Opiskelijaryhmät ovat usein heterogeenisiä myös kielitaidon osalta, mikä on otettava huomioon kokonaan espanjankielistä kurssia valmistellessa. Ryhmissä on mukana muutamien espanjaa äidinkielenään puhuvien lisäksi suomen- tai muun kielisiä opiskelijoita, joiden suullinen ja kirjallinen ilmaisukyky voi poikketta suurestikin toisistaan.

Kurssin rakenne, tavoitteet ja suoritustavat

Espanjan nykykirjallisuus -kurssi kestää kahden periodin ajan ja lähiopetusta on puolitoista tuntia viikossa yhteensä 14 kertaa. Ensimmäisillä kolmella kokoontumiskerralla keskitytään metodologisiin kysymyksiin sekä käsiteltävän kirjallisuuden historialliseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiin, minkä jälkeen kunkin kurssiohjelmaan kuuluvan romaanin käsittelyyn on varattu kaksi kokoontumiskertaa. Viimeisellä tapaamiskerralla tehdään yhteenveto opitusta ja keskustellaan sekä kurssin sisällöstä että työskentelytavoista niin opiskelijapalautteen kuin opettajan havaintojen perusteella. Kokoontumiskertojen välillä opiskelijat työskentelevät itsenäisesti.

Kurssin tavoitteet ovat sekä tiedollisia että taidollisia. Pyrkimyksenä on toisaalta parantaa Espanjan nykykirjallisuuden sekä -historian tuntemusta ja toisaalta kehittää niin kaunokirjallisuuden analysointikykyä kuin kriittistä ajattelua sekä argumentaatio-, tiedonhaku- ja vuorovaikutustaitoja. Tarkoi-

tuksena on myös harjoittaa opiskelijoiden espanjankielistä suullista ja kirjallista ilmaisua.

Kurssin aikana opiskelijat lukevat pakollisen kurssikirjallisuuden (viisi romaania ja muutamia artikkeleita) sekä lisämateriaalia oman kiinnostuksensa mukaan. Lisäksi kukin pitää lyhyen suullisen esitelmän valitsemastaan historiallisesta aiheesta, kirjoittaa viisi lyhyehköä kirjallista työtä (700-1500 sanaa) tai vaihtoehtoisesti yhden pidemmän lopputyön (3500-7000 sanaa) sekä kommentoi kirjallisesti muiden opiskelijoiden töitä. Kurssisuoritukseen kuuluu olennaisena osana myös aktiivinen osallistuminen pienryhmätyöskentelyyn ja yhteisiin keskusteluihin lähiopetuskerroilla.

Sulautuva opetus

Jarmo Levosen, Taina Joutsenvirran ja Raimo Parikan määritelmän mukaan sulautuvan opetuksen käsite ”kuvaa pyrkimystä rakentaa moninaista elementistä koostuva oppimisympäristö, jonka tavoitteena on tarkoituksenmukaisesti integroida sekä opetuksen elementtejä ja prosesseja että TVT:n tarjoamia ympäristöjä ja vuorovaikutusvälineitä soveltuvin menetelmin ja soveltuviissa tilanteissa” (Levonen, Joutsenvirta & Parikka, 2005). Espanjan nykykirjallisuus -kurssilla on lähiopetuksen ohella käytetty monipuolisesti blogia sekä oppimisen että opetuksen tukena ja välineenä. Tieto- ja viestintäteknikan käyttö ei ole kurssilla itseisarvo, vaan eri työskentelytapojen ja -ympäristöjen sulauttamisella osaksi kurssikokonaisuutta on sekä pragmaattisia että pedagogisia syitä.

Espanjan nykykirjallisuus -kurssi on niin sisältönsä kuin opintopistemääränsäkin puolesta laaja (6 op), mutta sen kesto on käytännön syistä rajattu kahteen periodiin. Kuusi opintopistettä vastaa noin 160 tunnin työmäärää, joista lähiopetus kattaa vain 20 tuntia. Tämän vuoksi opiskelijoiden itsenäinen työ on keskeisessä asemassa ja blogi toimii sen tukena ja välineenä. Kokoontumiskertojen välillä opiskelijat laittavat blogiin kirjalliset työnsä ja kommentoivat siellä toinen toistensa töitä. Näin kontakti osallistujien välillä säilyy myös lähiopetuskertojen välillä, oppimisesta tulee vuo-

rovaikutuksellisempaa ja kurssista muodostuu intensiivinen kokonaisuus, koska työskentely ja oppiminen eivät rajoitu lähiopetustilanteeseen.

Lähiopetuksen ja blogityöskentelyn yhdistäminen tuo vaihtelua työskentelytapoihin ja tukee samalla erilaisten oppijoiden tarpeita. Tunneilla keskitytään ryhmätyöskentelyyn ja suulliseen ilmaisuun, kun taas blogi korostaa kirjallista viestintää ja itsenäistä työskentelyä. Toisinaan opiskelijat, jotka ovat esim. ujuden tai kielitaidon puutteellisuuden vuoksi hiljaisia luokkahuoneessa, osallistuvat aktiivisesti keskusteluun blogissa. Kirjallinen ilmaisumuoto antaa mahdollisuuden pohtia asioita ennen oman näkökulman muodostamista ja aikaa muotoilla omat ajatukset rauhassa sanoiksi. Luokkahuoneessa kasvokkain käydyt keskustelut puolestaan suosivat spontaanimpaa ajatustenvaihtoa ja nopeaa vuorovaikutusta, vaikka myös niihin voi valmistautua lukemalla huolisesti kurssikirjallisuuden sekä tarjolla olevaa lisämateriaalia. Suomalaisessa yliopistossa korostuvat usein kirjallisen viestinnän taidot, mutta mielestäni on tärkeää harjoitella myös suullista argumentaatiota ja kehittää näin akateemista keskustelukulttuuria. Eri työskentelymuodot kuitenkin täydentävät toisiaan ja niiden yhdistäminen antaa opiskelijalle mahdollisuuden kehittyä erilaisissa viestintätavoissa.

Yhdessä oppimista

Opettajana tavoitteenani on luoda kurssille kannustava ja luottamuksellinen ilmapiiri, joka mahdollistaa aidon ja avoimen vuorovaikutuksen niin opiskelijoiden kesken kuin opiskelijoiden ja opettajan välillä. Kurssin pieni osallistujamäärän (6-9 hlöä) ansiosta opiskelijat tutustuvat nopeasti toisiinsa, mikä tukee positiivisen oppimisilmapiirin luomista. Kurssilla sovelletaan pitkälti yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita ja painotetaan vertaisyhteistyön merkitystä niin luokkahuoneessa kuin blogityöskentelyssä.

Lähiopetuksessa ensimmäiset kaksi kokoontumiskertaa ovat melko opettajajohtoisia, mutta kolmannelta kerralta lähtien tunnit koostuvat useimmi-

ten opettajan lyhyestä alustuksesta, minkä jälkeen työskennellään kahden tai kolmen hengen pienryhmissä tai vaihtoehtoisesti yhdessä keskustellen pienimuotoisten ongelmanratkaisutehtävien parissa. Opettaja seuraa pienryhmätyöskentelyn sujumista etäältä ja puuttuu siihen tavallisesti vain, jos opiskelijat pyytävät apua tai vaikuttavat tarvitsevan ohjausta. Kun ryhmät on löytäneet vastauksen niille asetettuun kysymykseen, ne esittelevät työnsä tulokset muille ryhmille sekä opettajalle, jotka voivat täydentää niitä omilla huomioillaan. Annettuihin kysymyksiin ei ole olemassa yhtä oikeaa vastausta, vaan tavoitteena on, että ryhmät muodostavat oman käsityksensä aiheesta ja pystyvät argumentoimaan vakuuttavasti näkemyksensä puolesta.

Ryhmätyöskentely on osoittautunut erittäin hyväksi työtavaksi opiskelijoiden heterogeenisuuden vuoksi. Opiskelijat ovat lähtöisin eri kulttuureista ja heidän lähtötietonsa ja -taitonsa poikkeavat usein suurestikin toisistaan. Espanjalaiset opiskelijat ovat usein paremmin perillä käsitellyn kirjallisuuden historiallisesta ja yhteiskunnallisesta kontekstista kuin suomalaiset toverinsa ja kirjallisuustieteen opiskelijat ovat taas usein muita paremmin perillä metodisista kysymyksistä jne. Näin opiskelijat täydentävät toistensa tietämystä ja laajentavat jokainen omalta osaltaan näkökulmaa käsiteltävänä olevaan aiheeseen. Tietoa rakennetaan yhdessä keskustellen ja vertaistyöskentelyn edut näkyvät välittömästi laajempaa ymmärryksenä työn alla olevasta kysymyksestä. Luottamuksellisen ilmapiirin vallitessa tutussa ryhmässä on helppo tuoda esiin oma näkemys ja toisaalta myös tarvittaessa myöntää oma tietämättömyys.

Blogityöskentelyn keskeisin sisältö muodostuu puolestaan toisten opiskelijoiden kurssitöiden lukemisesta ja niiden kommentoinnista. Opiskelijat voivat tehdä vaihtoehtoisesti viisi lyhyempää tai yhden pidemmän työn; lyhyemmät palautetaan säännöllisin väliajoin kurssin mittaan, pidempi vasta kurssin päätyttyä. Olen kurssilla kutsunut töitä oppimispäiväkirjoiksi, mikä on osittain harhaanjohtava nimitys, sillä tarkoituksena ei ole toistaa lähiopetuksessa käsiteltyjä asioita, vaan analysoida itsenäisesti lähdemateriaalin avulla kulloinkin käsiteltävänä olevaa kirjallista tekstiä tai sen

yhteiskunnallista kontekstia ja rakentaa uutta tietoa jo opitun päälle. Keskeistä on oman näkökulman löytäminen, huolellinen argumentaatio, kirjoitelman selkeä rakenne ja asianmukainen lähteiden käyttö. Koska töiden aiheen, näkökulman ja analyysimetodin valinta on melko vapaata, opiskelijoille jää mahdollisuus ohjata omaa oppimistaan haluamaansa suuntaan. Näin kirjallisista töistä tulee myös usein keskenään hyvin erilaisia, jolloin kurssilaiset – ja usein myös opettaja – oppivat paljon uutta toistensa töitä lukiessaan.

Kurssin aikana jokainen opiskelija kommentoi vähintään viittä toisen opiskelijan työtä ja saa palautetta omista töistään ainakin yhdeltä kurssitoveriltä ja opettajalta. Kommentoinnin tavoitteena on vahvistaa yhdessä oppimisen kultuuria ja oppia sekä antamaan että vastaanottamaan rakentavaa palautetta. Kommentit voivat koskea niin työn sisältöä kuin muotoa ja tarkoitusena on mainita vähintään yksi positiivinen seikka sekä ainakin yksi asia, jota työssä voisi parantaa. Kurssipalautteen mukaan opiskelijat kokevat vertaisarvostelun vaikeana, mutta palkitsevana työskentelymuotona. Se pakottaa syventymään toisen tekstiin ja pohtimaan omaa asennoitumista siinä esitettyihin väitteisiin. Opiskelijat kokevat myös mielekkäänä sen, että saavat palautetta omista töistään useilta henkilöiltä, eivätkä ne jää vain kahden ihmisen väliseksi suorituksiksi.

Kurssin aikana opiskelijat ovat myös kehittäneet omaehtoisesti erilaisia vertaisyhteistyön muotoja. Niistä kenties paras esimerkki on vastavuoroinen kielentarkastus: vuoden 2009 kurssilla opiskelijat korjasivat toinen toistensa teksteistä kielivirheitä ennen töiden blogiin laittamista. Vaikka yksi kurssin tavoitteista onkin kielellisen ilmaisun parantaminen, varsinaisen kielentarkastus on jäänyt opiskelijoiden itsensä vastuulle, koska opettajan työ määrä on kurssilla muutenkin varsin suuri.

Kurssiblogi

Kurssiblogi toimii kurssin eri vaiheissa monella tavalla oppimisen ja opetuksen tukena. Ennen kurssin alkua opettaja rakentaa blogin rungon, mut-

ta tarkoituksena on, että sisältö syntyy kurssin aikana mahdollisimman paljon kaikkien osallistujien yhteistyönä. Ennen opetuksen alkua opiskelijat voivat tutustua blogissa kurssikuvaukseen, jossa kerrotaan kurssin sisällöstä, työskentelytavoista ja suoritusmahdollisuuksista. Sen lisäksi blogissa on kurssin bibliografia ja linkkejä erilaisille kurssin aihepiiriin liittyville sivustoille. Tavoitteena luoda houkutteleva ja monipuolinen verkkoympäristö, joka kutsuu tutustumaan kurssin tematiikkaan jo etukäteen ja joka myös jää verkkoon opiskelijoiden käytettäväksi resurssivarannoksi kurssin loputtua.

Blogi on mielestäni hyvä työväline useista syistä, joista tärkeimmät ovat sen helppokäyttöisyys ja monipuolisuus. Jos blogin käyttö ei ole ennestään tuttua, ainakin Helsingin yliopistossa apua löytyy helposti: yliopiston oma blogipalvelu tarjoaa kaikille yliopistolaisille mahdollisuuden perustaa blogeja sekä tukee käyttäjiä niin teknisissä asioissa kuin blogin opetuskäyttöön liittyvissä kysymyksissä. Myös osalle opiskelijoista blogin käyttö on uutta, minkä vuoksi kurssin alussa käydään lyhyesti läpi siihen liittyvät perusasiat ja myös itse blogissa on tarjolla sen käyttöön liittyvää ohjeistusta. Ensimmäisen kokoontumiskerran jälkeen opiskelijoilla on myös muutama viikko aikaa tutustua rauhassa blogiin ennen kuin siellä varsinaisesti tarvitsee tehdä mitään. Lisäksi neuvon opiskelijoita tarvittaessa henkilökohtaisesti tai sähköpostitse kurssin mittaan, mutta opiskelijapalautteen perusteella blogin käyttöä ei ole koettu vaikeaksi: vuoden 2010 kurssin opiskelijoista 83,3% ilmoitti olevansa täysin samaa tai melko samaa mieltä väitteen ”blogi oli helppokäyttöinen” kanssa.

Blogi on toimiva alusta erityisesti lyhyehköjen kirjallisten töiden julkaisemiseen ja niiden kommentointiin. Tekstin lisäksi blogissa on mahdollista julkaista myös kuvia, videokuvaa ja äänitiedostoja, mikä tukee hyvin kurssin kulttuurintutkimuksellista otetta. Lisäksi blogiin on helppo lisätä linkkejä kurssin kannalta relevantteihin sisältöihin, kuten vaikkapa elektronisiin artikkeleihin ja aikakauslehtiin, kirjailijoiden tai yhteiskunnallisten järjestöjen kotisivuihin, kurssin aihepiiriä käsitteleviin blogeihin, jne. Kurssin aikana blogiin kertyykin paljon monenlaista sisältöä, niin akateemista kuin

vapaamuotoista. Materiaalin määrän takia on tärkeää jäsentää sisältöä esimerkiksi kategorioita ja tageja apuna käyttäen, jotta kurssityöt ja kurssiin liittyvä informaatio on helppo löytää muun sisällön joukosta.

Yksi blogin ominaisuuksista, joka tukee erinomaisesti kurssin tavoitteita, on sen julkisuus. Blogi on verkossa kaikkien kiinnostuneiden luettavissa, ja haluttaessa on mahdollista antaa muillekin kuin kurssin osallistujille oikeus kommentoida sen sisältöä. Blogin ansiosta kurssilla ei siis ainoastaan analysoida ulkopuolelta Espanjassa käytävää yhteiskunnallista keskustelua maan lähihistoriasta ja sen tulkinnasta, vaan kurssilaiset myös itse osallistuvat siihen blogikirjoituksillaan. Kävijälaskurin mukaan vuoden 2010 kurssiblogissa on noin puolen vuoden aikana käynyt yli 1400 espanjalaista vierailijaa ja yhteensä vierailijoita on ollut kahdestakymmenestä eri maasta. Tällä tavoin blogi auttaa osaltaan luomaan siteitä akateemisen opiskelun ja yhteiskunnallisen todellisuuden välille. Lisäksi tieto potentiaalisesti laajasta lukijakunnasta myös motivoi opiskelijoita parempiin suoriutuksiin, kuin jos kirjallisten töiden ainoa lukija olisi opettaja tai muutama kurssitoveri.

Opiskelijapalaute

Olen kerännyt opiskelijoilta palautetta Espanjan nykykirjallisuus -kurssista Helsingin yliopiston e-lomakepalvelun avulla kaikkina kolmena vuonna, joina olen pitänyt kurssin. Ajan myötä palautelomakkeeseen on tosin tullut hiukan lisää kysymyksiä: ensimmäisenä vuonna kysymykset koskivat lähinnä opiskelijoiden omaa aktiivisuutta ja kurssin työskentelytapoja sekä oppimisilmapiiriä, mutta vuonna 2009 lisäsin lomakkeeseen kysymyksiä oppimistuloksista ja vuonna 2010 blogista. Palautetta antoi kolmena vuonna yhteensä 16 opiskelijaa: vuonna 2008 kysymyksiin vastasi vain kaksi seitsemästä osallistujasta, mutta vuosina 2009 ja 2010 kaikki kursseille osallistuneet.

Kaiken kaikkiaan opiskelijoilta saamani palaute on ollut hyvin positiivista ja kannustavaa. Palautetta antaneista opiskelijoista 93,8 % oli täysin samaa tai melko samaa mieltä siitä, että opiskeluilmapiiri kurssilla oli kannustava

ja 100 % ilmoitti olevansa täysin samaa tai melko samaa mieltä siitä, että opetus oli vuorovaikutteista. Monessa avoimessa vastauksessa korostuivat samat asiat. Erään opiskelijan mukaan ”Parasta [kurssilla] oli innostava opiskeluilmapiiri sekä välittömän rento yhteistyö opettajan ja opiskelijoiden välillä”. Useat opiskelijat kiinnittivät huomiota myös opettajan aiheeseen kohtaan tuntemaan kiinnostukseen mm. seuraavanlaisin kommentin: ”Kurssista huomasin, että sen valmisteluun oli käytetty aikaa ja että opettaja oli perehtynyt aiheeseen ja oli itse innostunut siitä, mikä usein tekee kurssista kuin kurssista mielenkiintoisemman”.

Myös konkreettisiin opiskelun ja opetuksen järjestelyihin on oltu tyytyväisiä: 93,8 % vastaajista ilmoitti olevansa täysin samaa tai melko samaa mieltä väitteen ”kurssin työskentelytavat sopivat minulle” kanssa. Lyhyiden kirjallisten töiden (palautteessa luentopäiväjat/oppimispäiväkirjat) käytöstä kurssin suoritusmenetelmä saatu palaute on ollut lähes yksinomaan positiivista. Ainoa toistuva kritiikin aihe oli niiden vaatima suuri työ määrä, mutta useimmissa kommentoimissa oppimistulosten koettiin silti olevan vain arvoisia. Opettajan havaintojen lisäksi myös opiskelijoiden omien huomioiden valossa vaikuttaa siltä, että tämä suoritusmuoto tuki hyvin kurssin tavoitteita:

Luentopäiväkirjojen kirjoittaminen oli työlästä, mutta se edisti oppimista. Opin tiedonhakua, sekä asioita kirjoittamisesta yleensä, lainauksista ja sitaateista. Kirjoittaessani kiinnitin myös huomiota toistamiini lauserakenteisiin.

Luentopäiväkirjan kirjoittaminen ja kommentoiminen oli haastavaa mutta hyödyllistä, koska se pakotti kriittiseen ajatteluun ja asioiden pohtimiseen. Erityisesti tämä työskentelytapa syvensi oppimistani selkeästi.

Luentopäiväkirjojen kirjoittaminen oli muutenkin oppimisen kannalta todella hyödyllistä. Motivaatio paneutua kirjoittamiseen lisääntyi, koska teksti julkaistiin blogissa (eivätkä ne jääneet vain kahden ihmisen väliseksi suoritukseksi). Tämän lisäksi muiden opiskelijoiden päiväkirjoja lukiessa omatkin näkemykset avartuivat.

Monet opiskelijat kokivat kurssitovereiden töiden kommentoinnin vaikeaksi. Eräs opiskelija tiivisti asian seuraavasti: ”Kommentoiminen ei kylläkään ollut mieleeni, jotenkin vaikea keksiä mitään rakentavaa sanottavaa, toi-

saalta myös kiusallista olla kriittinen kavereita kohtaan”. Toisen opiskelijan mielestä kommentointiin kulunut aika olisi ollut mielekkäämpää käyttä useampien kirjallisten töiden lukemiseen, kun taas kolmas opiskelija ehdotti, että olisi hyvä jos kaikki opiskelijat kommentoisivat kaikkien töitä. Eriävistä mielipiteistä huolimatta enemmistö palautteenantajista oli kuitenkin sitä mieltä, että kommentointi oli oppimisen kannalta mielekäs työskentelymuoto:

Kommentoiminen oli hyvä juttu, muuten olisivat saattaneet muiden tekstit jäädä lukematta - ja niistä oppi myös paljon. Pidän tärkeänä myös ajatusten ja mielipiteiden vaihtoa, ja sitä hän juuri luentopäiväkirjojen kommentoinnissa tapahtui. Kurssi innosti itsenäiseen työskentelyyn, ei vain opitun toistamiseen.

Myös suoran ja henkilökohtaisen palautteen saaminen ja toisille antaminen oli todella hyvä asia, ja sitä saisi olla muutenkin laitoksella enemmän. (Pelkkä arvosana ei usein sano mitään.)

Erityisen mukavaa oli se, että saimme kommentteja oppimispäiväkirjoihin myös muilta opiskelijoilta.

Vaikka kurssilla käytettyjä itsenäisen työskentelyn muotoja pidettiin yleisesti ottaen onnistuneina, muutama opiskelija totesi, että olisi saanut kurssista enemmän irti, jos kontaktiopetusta olisi ollut enemmän ja etenemistahti olisi ollut rauhallisempi. Hyvin monen opiskelijan palautteessa kurssin parhaimpana antina mainitaankin ryhmätyöskentely ja tunneilla käydyt keskustelut, se että ”luennoinnin sijaan tunneilla puhuttiin asioista”. ”Parasta olivat keskustelut, sekä oma tutkimusmatkailu aiheen parissa, johon kurssi innosti. Opettaja esitti hyviä kysymyksiä eikä antanut valmiita vastauksia”, kommentoi yksi opiskelijoista. Myös toisten opiskelijoiden pitämiä esitelmiä pidettiin mielenkiintoisina.

Vuosien 2009 ja 2010 palautelomakkeessa kysyttiin myös opiskelijoiden omaa arviota oppimistuloksistaan. Vastaukset olivat ilahduttavia: 100% vastaajista ilmoitti olevansa täysin tai melko samaa mieltä siitä, että heidän Espanjan lähihistorian tuntemuksensa oli parantunut kurssin aikana; Espanjan nykykirjallisuuden tuntemuksen osalta samoin vastasi 92,9% palautteenantajista. Lisäksi 85,7% vastaajista koki kykynsä analysoida

kirjallisuutta parantuneen ja 71,4% arvioi, että kurssi auttoi heitä parantamaan suullista ja kirjallista ilmaisukykyään espanjaksi. Luvuista viimeinen on mielestäni yllättävän korkea siihen nähden, että kurssille on osallistunut joka vuosi useita äidinkielenään espanjaa puhuvia opiskelijoita. Jatkossa lienee kuitenkin tarpeen pohtia uusia keinoja, joilla voisi vahvistaa kurssin kielitaito-aspektia: mm. kirjallisten töiden kielentarkastusta varten olisi tarpeen kehittää joku toimiva ja mahdollisimman vähän lisätyötä aiheuttava menetelmä.

Vuosi 2010 on toistaiseksi ainoa, jolloin olen varta vasten pyytänyt opiskelijoilta palautetta blogista; aikaisempina vuosina siihen on tosin viitattu usein palautelomakkeen avoimissa vastauskentissä. Vuoden 2010 opiskelijoista 83,33% ilmoitti olevansa täysin tai melko samaa mieltä väitteen ”blogi toimi hyvin opetuksen ja oppimisen tukena” kanssa, ja 66,67% vastasi sanoin väittämään ”uskon, että blogista on minulle hyötyä kurssin päättymisen jälkeen”, vaikka toisaalta yksi opiskelija kuudesta vastanneesta toivoi, että blogi poistettaisiin netistä kurssin päättymisen jälkeen. 83,33% vastaajista koki myös, että blogi houkutteli tutustumaan kurssin aihepiiriin laajemmin. Avoimissa vastauksissa blogin etuna pidettiin mm. sitä, että ”se tuki yhteisöllistä oppimista tapaamisten ulkopuolella”. Blogiin kurssin aikana kertyvä sisällön määrä herätti opiskelijoissa kahdenlaisia tunteita. Yhden vastaajan mukaan ”[b]logi oli aivan loistava, tarjosi paljon materiaalia ja päivityksiä tuli koko ajan. Tuntui, että olemme ’ajan hermolla’ ja käsittelemme asiaa, joka on aktiivisessa prosessissa myös Espanjassa”, kun taas toisen opiskelijan mielestä ”[b]logi on tosi hyödyllinen, mutta tietoa on melkein liikaakin, sillä kurssin aikana ei mitenkään ehdi lukea kaikkea kiinnostavaa lisämateriaalia mitä blogista löytyy”. Tavoitteena ei tietenkään ole aiheuttaa opiskelijoille infoähkyä, joten tulevaisuudessa on syytä miettiä sitä, kuinka paljon materiaalia blogiin on tarpeellista sisällyttää.

Avoimissa vastauksissa useat opiskelijat esittivät ehdotuksia kurssin sisältöön liittyen. Muutamien mielestä kurssilla oli käytetty liikaa aikaa peruskäsitteiden läpikäymiseen, kun taas toisten mielestä niihin olisi pitänyt

syventyä enemmän; toiset kaipasivat suurempaa määrää käsiteltäviä romaaneja ja kirjailijoita, kun taas muutamien mielestä niitä olisi voinut olla hiukan vähemmän. Vastakkaiset toiveet heijastavat mielestäni lähinnä opiskelijoiden taustojen ja mielenkiinnon kohteiden heterogeenisyyttä. Kaikkien toiveita ei ole mahdollista täyttää, mutta mielestäni opiskelijapalautteen yleinen positiivisuus osoittaa sen, että kokonaisuutena kurssi on ollut melko onnistunut ja jokainen opiskelija on kokenut ainakin jonkin kurssin osa-alueista mielekkääksi.

Kehitettävää

Vaikka olen suurelta osin tyytyväinen kurssin sisältöön ja työskentelytapoihin, niistä toki löytyy myös runsaasti parannettavaa. Yksi keskeisimmistä ongelmista liittyy kurssin suoritustapaan. Vuosina 2008 ja 2009 kaikki opiskelijat valitsivat kurssin suoritukseksi viisi lyhyempää kirjallista työtä, mikä osoittautui toimivaksi ratkaisuksi. Kurssin mittaan palautettavien töiden ansiosta opettajan on helppo seurata ja ohjata yksilöllisesti opiskelijan oppimisprosessia. Töissä esiintyviin epäkohtiin – esimerkiksi metodologisiin tai lähteiden käyttöön liittyviin ongelmiin – voi puuttua heti, mikä auttaa opiskelijaa parantamaan jatkossa suorituksiaan. Kun kaikki valitsevat saman suoritustavan, myös kurssin käytännön järjestelyt toimivat paremmin, sillä on helpompi sopia esimerkiksi kommentointivuoroista.

Vuonna 2010 osa opiskelijoista kuitenkin valitsi suoritukseksi pidemmän lopputyön, koska heillä oli lukukauden aikana runsaasti muita töitä. Kahden erilaisen suoritustavan yhdistäminen osoittautui ongelmalliseksi, sillä lopputöiden taso jäi muita heikommaksi ja niissä oli puutteita, jotka olisi voinut korjata koko kurssin ajan jatkuneella ohjauksella. Kurssin (ja lukukauden) jo loputtua opiskelijat eivät myöskään olleet motivoituneita enää korjaamaan töissään esiintyviä puutteita ja saivat niin keskimääräistä alempia arvosanoja. Myös muut opiskelijat olivat laiskoja kommentoimaan pitkiä töitä kurssin päätyttyä. Näiden syiden vuoksi aion jatkossa

edellyttää, että kaikki opiskelijat suorittavat kurssin palauttamalla blogiin useita lyhyitä töitä säännöllisin väliajoin.

Toinen huomiota vaativa seikka on itsenäisen työskentelyn hyvä ohjeistaminen, sillä opiskelijat kokevat erityisesti toistensa töiden kommentoinnin vaikeaksi. Lähiopetuksessa antamani opastuksen lisäksi olen myös laittanut viimeisimpiin kurssiblogeihin lyhyitä ohjeita siitä, millainen on hyvä kirjallinen työ ja millaisiin asioihin olisi hyvä kiinnittää huomiota toisten työtä kommentoidessa. Kurssilla olisi myös tarpeen keskustella nykyistä enemmän akateemisen verkkoviestinnän erityispiirteistä, joita esimerkiksi Jere Majava selvittää Kielijelpissä julkaistussa artikkelissaan ”Blogikirjoittajan tyyliopas”. Koska blogi on melko epävirallisen oloinen alusta, on kurssilla tärkeää tuoda selkeästi esille, että opiskelijoiden odotetaan noudattavan tiettyjä kirjallisen tiedeviestinnän sääntöjä myös verkossa julkaistavissa kurssitöissä. Kokemukseni mukaan on tärkeää kiinnittää opiskelijoiden huomiota erityisesti lähdekritiikin tarpeeseen ja lähdeviittausten käyttöön.

Vaikka olen tyytyväinen opiskelijoiden itsenäisen työskentelyn tuloksiin kurssilla, mielestäni olisi silti tarpeen lisätä hiukan lähiopetuksen osuutta kurssin laajuuden vuoksi. Jos kurssin kesto olisi kolme periodia nykyisen kahden sijaan, kurssin rytmi olisi nykyistä rauhallisempi ja opiskelijoille jäisi enemmän aikaa kurssikirjallisuuteen perehtymiseen. Lisälähiopetustunnit voisi käyttää ryhmän tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden mukaan esimerkiksi tekstianalyysin metodologian hiomiseen tai vaikkapa siihen, että opiskelijat rakentaisivat itse blogin rungon ja kokoaisivat sinne bibliografiaa ja linkkejä sen sijaan, että opettaja tarjoaa blogialustan lähes valmiina.

Kurssi on nykyisellään melko raskas myös opettajalle, sillä olen opiskelijoiden vertaiskommentoinnin lisäksi halunnut kommentoida myös itse opiskelijoiden kaikkia kirjallisia töitä ja keskustella niistä blogissa opiskelijoiden kanssa, mikä vie hyvin paljon aikaa. Nykyinen toimintatapa on ollut mahdollinen, koska Espanjan nykykirjallisuus on toistaiseksi ollut ainoa

opettamani kurssi ja sen opiskelijamäärä on ollut hyvin pieni. Olisi kuitenkin tarpeen miettiä tulevaisuuden varalle hiukan vähemmän opettajaa kuormittava työmalli ilman, että se kuitenkaan merkitsisi opiskelijan töistään saaman palautteen laadun ja määrän vähenemistä.

Opettajaksi oppiminen

Omaan väitöskirjatyöhöni liittyvän kurssin opettaminen on ollut haastava, mutta ennen kaikkea monin tavoin palkitseva kokemus. Olen käyttänyt kurssin suunnitteluun ja toteuttamiseen valtavasti aikaa, mutta opiskelijoiden innostuksen ja työn tulosten näkeminen on mielestäni moninkertaisesti nähdyn vaivan arvoista. Vaikka olen opettajana yhä aloittelija, kurssi on antanut minulle arvokkaan mahdollisuuden kokeilla erilaisia työskentelymenetelmiä, ja kokemuksen kautta olen saanut varmuutta työhöni. Ensimmäisenä vuonna sain paljon tukea opettajana kehittymiseen suorittamaltani yliopistopedagogiikan kurssilta. Ajatustenvaihto kokeneempien kollegoiden kanssa ja kurssin osana tehty vertaisarviointi, toisten opettajien vierailu kurssillani ja heiltä saamani palaute, olivat minulle suureksi avuksi. Kaipaisin samankaltaisia vertaisyhteistyön muotoja myös osaksi oman laitokseni normaalia toimintaa, ja mielestäni olisi tarpeellista pohtia yhdessä oman ja lähioppiaineiden opettajien kanssa esimerkiksi arvosteluun liittyviä yhteisiä periaatteita nykyistä enemmän.

Opettajana kehittymisen lisäksi koen, että opiskelijoiden kanssa käydyt keskustelut ovat olleet minulle hyödyllisiä myös väitöskirjatyötäni ajatellen. Eri vuosien kurssilaiset ovat antaneet minulle arvokasta palautetta ajattelustani ja on ollut aina innostavaa keskustella heidän kanssaan tutkimusaiheestani ja siihen liittyvistä kysymyksistä. Tämän vuoksi toivonkin, että laitokset antavat myös tulevaisuudessa jatko-opiskelijoille mahdollisuuden opettaa omaan tutkimusalaansa liittyviä kursseja.

Lähteet

Faber, S. (2008). The Novel of the Spanish Civil War: From Militancy to Reconciliation. Teoksessa M. E. Altisent (toim.) Companion to the Twentieth-Century Spanish Novel. Woodbridge: Tamesis, 77-90.

Levonen, J.; Joutsenvirta, T. & Parikka, R. (2005). Blended learning – Katsaus sulautuvaan yliopisto-opetukseen. Piirtoheitin, 3. Haettu 16.6.2010 osoitteesta <http://www.valt.helsinki.fi/piirtoheitin/sulautus1.htm>

Majava, Jere. "Blogikirjoittajan tyyliopas". Sivustolla Kielijelppi – jelppiä akateemiseen viestintään. Helsingin yliopiston kielipalvelut. Haettu 8.9.2010 osoitteesta

<http://www.kielijelppi.fi/verkkoviestinta/blogikirjoittajan-tyyliopas>

Espanjan nykykirjallisuus -kurssin blogit

Vuoden 2008 blogi: <http://blogs.helsinki.fi/literaturaguerracivil/>

Vuoden 2009 blogi: <http://blogs.helsinki.fi/literaturaguerracivil2009/>

Vuoden 2010 blogi: <http://blogs.helsinki.fi/literaturaguerracivil2010/>

SULAUTUVA OPETUS KESTÄVÄN KEHITYKSEN OPPIMISESSA

Anne Virtanen ja Ulla-Maija Knuutti

Johdanto

Kestävä kehitys on yksi tämän päivän ajankohtaisista teemoista, mihin vaikuttaa muun muassa huoli ihmisen aikaansaamasta ilmastomuutoksesta ja sen vaikutuksista. Yksi tärkeä tekijä elämäntapamme saattamisessa kestävämpään ja ilmastovastuulliseen suuntaan on liikkumisemme vähentäminen, jota voidaan edistää tukemalla etätyöskentelyä ja -opiskelua. Vuorovaikutus ja sosiaalinen kanssakäyminen toisten opiskelijoiden samoin kuin opettajan kanssa ovat tärkeitä oppimistilanteissa, mikä johdattaa pohtimaan verkko-opetuksen mahdollisuuksia osana mielekkäitä kestävästä kehitystä edistäviä oppimistilanteita.

Esittelemme tässä artikkelissa yleisesti Hämeen ammattikorkeakoulussa toteutettavaa kestävästä kehityksen koulutusohjelman aikuislinjaa sekä erityisesti yhtä alkuvaiheen opintojaksoa. Keskeinen periaate koko koulutusohjelman toteutuksessa on yhdistää luontevasti ja mielekkäästi lähi- ja verkko-opetusta, mihin edellyttää jo se, että aikuislinjalla opiskelevista suuri osa on työssäkäyviä ja näin ollen lähiopetuksen määrää on rajoitettu noin kahteen päivään kuukaudessa. Koulutusohjelma soveltaa näin sulautuvaa opetusta, jolla tarkoitetaan perinteisen lähiopetuksen ja verkko-opetuksen yhdistämistä (Joutsenvirta & Kukkonen 2009, 5). ”Kestävästä kehityksen periaatteet ja soveltaminen” -opintojakso on alan peruskäsitteisiin ja taustoihin johdatteleva opintojakso, joka toteutettiin siten, että se on pääosin suoritettavissa etäopiskeluna, mutta lisäksi järjestettiin kaksi lähikertaa. Opintojaksolla pyrittiin edistämään myös keskeisiä kestävästä kehitystä edistävästä pedagogiikan mukaisia oppimistavoitteita (ks. Rohweder ym. 2008, 98-99; Rohweder & Virtanen 2009).

Seuraavassa käymme läpi kestävän kehityksen koulutusohjelman aikuis-toteutuksessa käytettäviä sulautuvan opetuksen menetelmiä ja käytössä olevia verkko-oppimisen alustoja. Tarkemmin avaamme opetusalaan johdattavan 5 opintopisteen ”Kestävän kehityksen periaatteet ja soveltaminen” -opintojakson oppimistavoitteita, etenemistä ja sisältöä sekä arviointia. Lopussa refleктоimme tehdyn palautekyselyn ja opettajan omien kokemusten pohjalta oppimiskokemuksia sekä sulautuvan opetustavan onnistumista ja eteen tulleita kehittämistarpeita.

Lähtökohtia sulautuvan opetustavan käyttöön

Sosiaalinen media tarjoaa valtavasti uusia ohjelmia myös opetuksen käyttöön. Tarkoituksena eivät ole kuitenkaan itse välineet sinällään, vaan oppimistulosten parantaminen uusia välineitä hyödyntämällä. Uudet työvälineet mahdollistavat uusia toimintatapoja, ja sitä kautta esimerkiksi mielekkäät tehtävät sekä ajasta ja paikasta riippumattoman opetuksen ja oppimisen, joka on erityisen tärkeää aikuiskoulutuksessa (ks. Kalliala & Toikkanen 2009, 7-13).

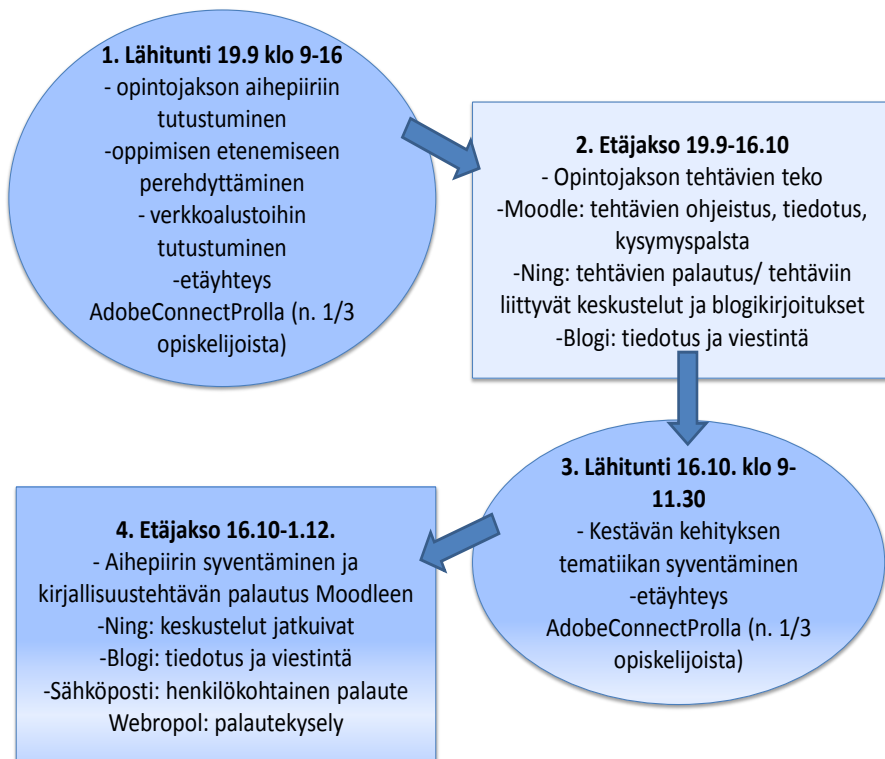
Kestävän kehityksen koulutusohjelma on yksi luonnonvara- ja ympäristöalan koulutusohjelmista, ja sen tavoite on tukea monialaista oppimista ja näin ollen valmistaa opiskelijat monentyyppisiin työtehtäviin yrityksissä tai yrittäjinä, julkisella sektorilla tai järjestötoiminnassa. Yhtenä tärkeänä tavoitteena on opettaa erilaisia vuorovaikutus-, viestintä- ja vaikuttamistaitoja, joita tuetaan hyödyntämällä sähköisiä viestimiä ja alustoja opetuksessa. Koska opetuksessa on lähipäiviä noin kaksi kuukaudessa, opetuksen toteutus on suunniteltu siten, että siinä hyödynnetään paljon niin verkko-opetusalustaa (Moodlea) kuin muita sosiaalisen median mahdollisuuksia. Opetukseen on perustettu syksyllä 2009 aloittaneelle opiskelijaryhmälle oma [Ning-sivusto](#) (vaatii kirjautumisen) keskusteluun ja oppimistehtävien tekoon sekä [blogi](#) ennen kaikkea tiedotukseen. Lisäksi koulutusryhmälle on avattu Facebook-sivusto (HAMK Hyvinkää), ja ohjauksessa ja keskusteluissa käytetään myös Skypeä. Näitä kaikkia käytetään oppimisen, osallistumisen, keskustelun, tiedon haun ja jakamisen sekä yhteydenpidon välineinä. Lähitunneilla hyödynnetään myös verkkotyökaluja, sillä lähitun-

nit välitetään ConnectPro-ohjelmalla verkkoon ja ne myös nauhoitetaan, jotta niihin voi osallistua myöhemminkin. Näin edistetään ajasta ja paikasta riippumatonta oppimista.

Opintojakso kestävän kehityksen perusteista – oppimistavoitteet ja opintojakson eteneminen

Opintojakso ”Kestävän kehityksen periaatteet ja soveltaminen” on 5 opintopisteen pituinen, ja se on tarkoitettu opintonsa aloittaville kestävän kehityksen koulutusohjelman opiskelijoille perehdyttäväksi opintojaksoksi. Opintojakson tiedollisina tavoitteina on avata keskeisiä kestävän kehityksen käsitteitä, taustaa ja toteutuskeinoja. Keskeisiä oppimistavoitteita ovat myös kestävästä kehityksestä edistävän pedagogiikan oppimistavoitteet, kuten kriittinen ajattelu, kokonaisvaltainen lähestyminen sekä vuorovaikutustaidot (ks. Rohweder ym. 2008, 98-99; Rohweder & Virtanen 2009). Tavoitteena on myös, että opintojakson kuluessa opiskelijat perehtyvät koulutusohjelmassa käytettäviin opetusmetodeihin, kuten erilaisiin verkkoalustoihin. Näiden kautta opiskelijat myös oppivat tänä päivänä keskeisiä työelämätaitoja, kuten kanssakäymistä toisten kanssa virtuaalisesti, keskustelua ja argumentointia kirjallisesti sekä myös teknisiä valmiuksia käyttää sosiaalista mediaa eri tavoin.

Toteutukseltaan opintojakso suunniteltiin alusta lähtien siten, että se on mahdollista suorittaa kokonaan etäopiskeluna. Opintojaksoon suunniteltiin myös kaksi lähituntia tutustumisen ja asioiden yhdessä läpikäymisen tueksi, mutta näihin lähitunteihin pystyi osallistumaan myös etänä verkon välityksellä. Suunnittelussa keskeisiä kriteerejä olivat monipuolinen asiaan perehdyttävän sisällön muodostaminen, tehtävien aikataulutaminen sopivan opiskelutahdin aikaansaamiseksi sekä erilaisten oppimistapojen käyttö. Opintojakson aikataulutettu eteneminen lähi- ja verkko-opetusta yhdistävänä oppimisprosessina on kuvattu Kuvassa 1. Kuviossa on myös esitetty mitä verkko-opetusta tukevia alustoja ja missä tarkoituksessa opintojaksolla käytettiin.



Kuva 1. Opintojakson eteneminen yhdistellen lähi- ja verkko-opetusta.

Opintojakso eteni siten, että alussa oli perehdyttävä lähitunti, johon oli mahdollisuus osallistua myös verkon välityksellä ConnectPro-ohjelman kautta. Ensimmäisellä lähikerralla käytiin läpi perusteita temasta sekä selvennettiin opintojakson sisältö ja eteneminen. Lähitunti oli mielekäs muun muassa sen vuoksi, että opettaja ei tuntenut opiskelijoita ja myös opiskelijat olivat vielä vieraita toisilleen. Näin voitiin tutustua ja käydä läpi samanaikaisesti kysymyksiä ja keskustelua opintojakson odotuksista ja tavoitteista. Ensimmäisellä tunnilla tutustuttiin myös opintojakson Moodle-työtilaan sekä Ning-alustaan, jossa opiskelijat kävivät opintojakson keskustelut. Lähitunti nauhoitettiin ConnectPro-ohjelmalla, joten ne jotka eivät välittömästi pystyneet osallistumaan tunneille, pystyivät omana aikanaan tutustumaan lähituntien sisältöön ja käytyihin keskusteluihin.

Ensimmäisen lähitunnin jälkeen etäjaksolla opiskelijat kommunikoivat verkossa Ning-sivustolla ja Moodlessa. Opintojakso rakennettiin siten, että Moodleen kerättiin opettajan materiaali ja tehtävien anto, mutta tehtävät ohjeistettiin tekemään Ning-sivuston keskustelufoorumilla ja blogikirjoituksina. Näin yhdistettiin avointa verkko-alustaa sekä suljettua korkeakoulun omalle alustalle rakennettua verkko-opetusalustaa. Myös Ning-sivusto määriteltiin suljetuksi siten, että sen tarkasteleminen ja keskusteluun osallistuminen vaatii kirjautumisen sivustolle. Opiskelijoita myös muistutettiin siitä, että avointa alustaa käytettäessä materiaali on periaatteessa muiden nähtävissä jopa globaalisti. Tätä ei todettu ongelmaksi mutta nostettiin esiin muun muassa sen vuoksi, että kaikkien tulee olla tietoisia tiedon avoimuudesta sekä muun muassa tekijänoikeuskysymyksistä.

Opintojakson toinen lähikerta pidettiin noin kuukauden kuluttua ensimmäisestä lähikerrasta. Temaattisesti opintojakso eteni alussa paikallisen lähiympäristön kestävään kehitykseen liittyvistä kysymyksistä kohti globaalia vastuuta ja kansainvälisiä kestävä kehityksen linjauksia ja lähtökohtia. Lähitunnit välitettiin ConnectPro-alustalla verkkoon, ja noin kolmasosa opiskelijoista olikin läsnä verkon välityksellä. Käytännön teknisiä ongelmia syntyi muun muassa opiskelijoiden äänen saamisessa kuuluviin, mutta ohjelma mahdollistaa myös chattailun, jota opiskelijat käyttivätkin ahkerasti. Näin myös etänä olleet opiskelijat pystyivät esittämään mielipiteitään ja kysymyksiään.

Opintojakso jatkui vielä etäopiskeluna joulukuun 2009 alkuun. Loppuvaihe sujui verkko-opetusta hyödyntävien menetelmien parissa, ja opiskelijat jatkoivat blogi-kirjoittelujaan Ning-sivustolle muun muassa mediaseuranta-tehtävänä. Loppuvaiheeseen liittyi myös ns. perinteinen kirjallisuusmateriaali, josta kukin laati referaatin ja se palautettiin Moodle-työtilaan. Kyseinen tehtävä oli ainoa, joka palautettiin Moodleen, sillä muut tehtävät opiskelijat suorittivat Ning-sivuston keskusteluina ja kirjoituksina.

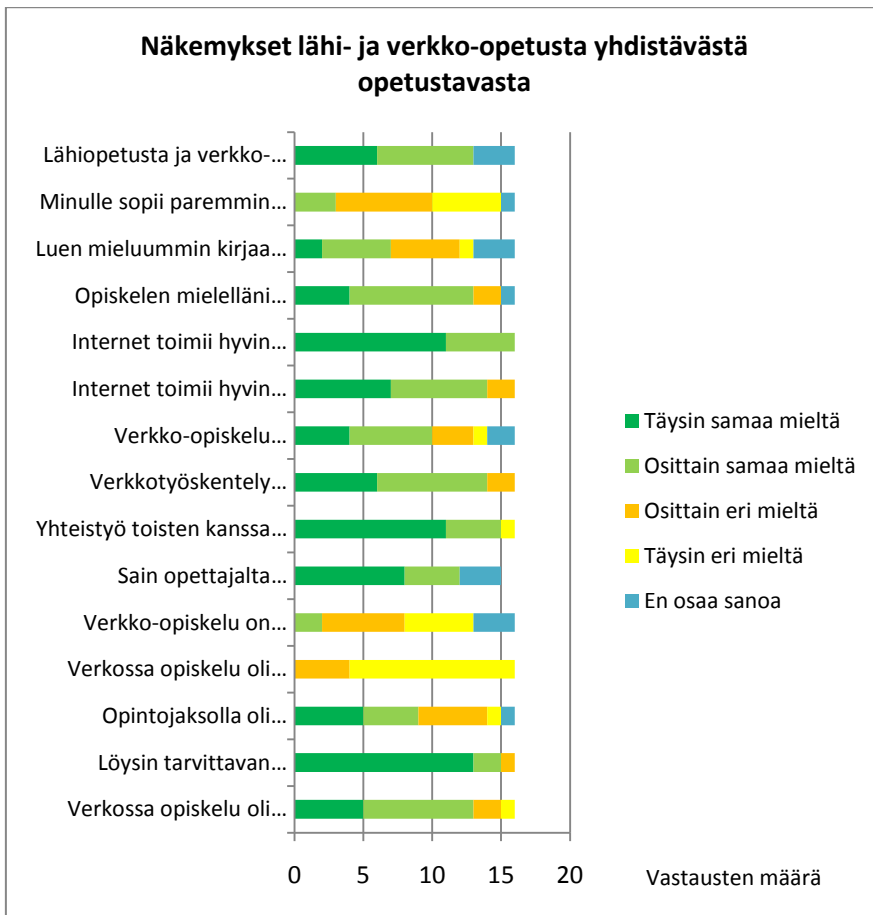
Opintojakson arviointikriteereinä olivat kirjoitusten ja keskustelujen sisältö sekä osallistumisaktiivisuus. Arvioinnissa huomiota kiinnitettiin verkossa

käytyjen keskustelujen ja kirjoitusten sisältöön (kestävän kehityksen teemat, ajankohtaisuus, omakohtaisuus, pohdinnallisuus, kriittinen ote) ja määrään (aktiivisuus, kirjoitusten pituus). Lisäksi seurattiin, miten aktiivisesti opiskelijat ottivat osaa käytyihin keskusteluihin antamalla omia argumentteja ja pohdintojaan keskusteluihin.

Näkemyksiä kestävän kehityksen oppimisesta

Opintojaksosta tehtiin sähköinen palautekysely, jossa selvitettiin opiskelijoiden kestävän kehityksen oppimista sekä kokemuksia lähi- ja verkko-opetuksen integroinnista. Vertailuaineiston saamiseksi kysely lähetettiin myös nuorisosaasteen kestävän kehityksen opiskelijoille, jotka kävivät läpi saman opintojakson sisällöllisesti, mutta toteutustapa erosi siten, että heillä verkkoalustana oli ainoastaan Moodle. Lähi- ja verkko-opetusta oli saman verran kuin aikuisryhmällä, eli kaksi lähikertaa ja loppu opintojakson opetuksesta ja oppimisesta toteutui verkkoalustalla. Kyselyyn vastasi 16 opiskelijaa, joka on noin 32 % opintojaksolle osallistuneista opiskelijoista. Näin ollen vastaukset eivät ole kaikkien jaettu näkemys, joskin vastausprosentti on yleisesti ottaen kohtuullinen.

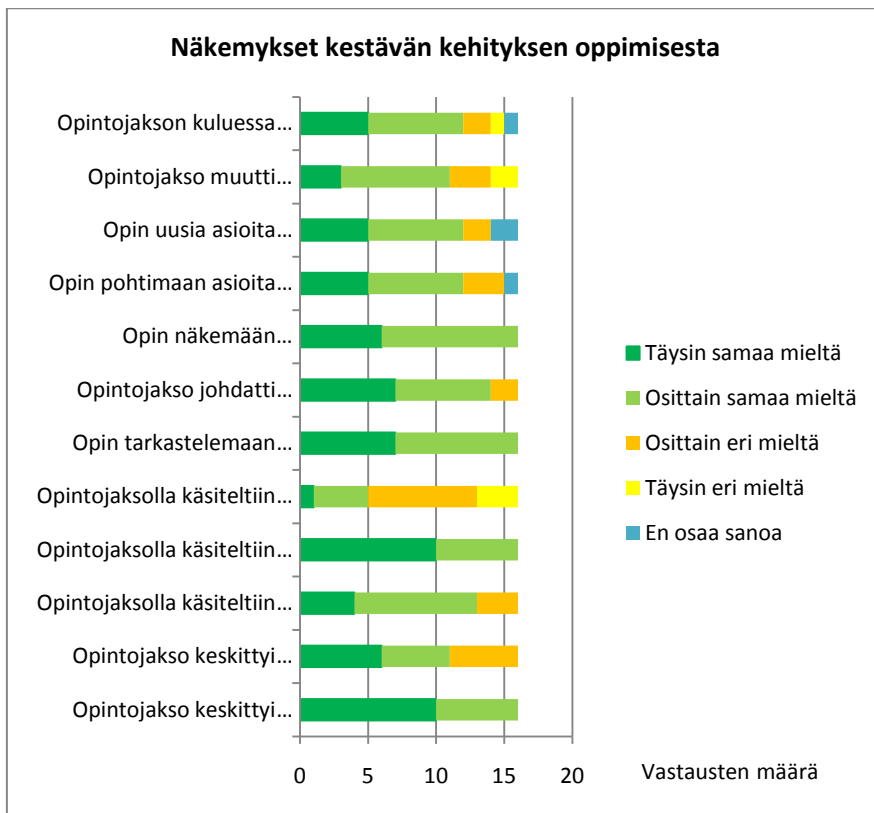
Kyselytulosten perusteella opiskelijat olivat tyytyväisiä lähi- ja verkko-opetusta yhdistävään opetustapaan. Verkko-opiskelu koettiin motivoivaksi ja helpoksi ja opiskelumateriaali oli helppo löytää verkosta. Verkko-opiskelun nähtiin myös mahdollistaneen vuorovaikutuksen niin opettajan kuin opiskelijoiden kanssa, ja kaksi lähituntia nähtiin pääosin riittäväksi. Internetin merkitys nähtiin olevan tiedon haun paikka, keskustelukanava ja sen käyttö koettiin mielekkääksi opiskelussa – tässä nuoret olivat hieman aikuisopiskelijoita kriittisempiä. Suurin osa koki, että lähi- ja verkko-opetusta yhdistäviä opintojaksoja tulisi olla nykyistä enemmän. Jonkin verran syntyi eroja aikuisryhmän ja nuorisosaasteen ryhmän kesken. Pääsääntöisesti voi todeta, että aikuisten ryhmä oli jonkin verran tyytyväisempi ja koki lähi- ja verkko-opetusta yhdistävän opetustavan itselleen sopivammaksi kuin nuorten ryhmä (Kuva 2).



Kuva 2. Opiskelijoiden näkemykset lähi- ja verkko-opetusta yhdistävästä opetustavasta.

Opintojakson sisällön oppimista korostavissa kysymyksissä nousi esiin, että verkko- ja lähiopetusta yhdistävä toteutustapa mahdollistaa hyvin kestäväen kehityksen tiedollisten, taidollisten ja asenteellisten muutosten toteutumisen oppimisprosessissa (Kuva 3). Tähän tietenkin vaikutti myös opintojakson sisältö, joka palautteen mukaan vastasi pääosin opiskelijoiden toiveita. Opintojakson koettiin edistäneen kokonaisvaltaisen lähestymistavan omaksumista, kriittistä ajattelua sekä motivoitumista edistää kestäväää kehitystä. Opintojakson koettiin käsitelleen ajankohtaisia kestäväen kehityksen asioita. Jossain määrin oli ristiriitaisuutta vastauksissa sen suhteen, nähtiinkö opintojakson keskittyneen ympäristökysymyksiin vai käsitelleen tasapuolisesti kaikkia kestäväen kehityksen ulottuvuuksia. Vas-

tauksissa nousi esiin yhtenä kohtana myös se, että opintojaksolla käytiin läpi liian helppoja ja usealle jo ennestäänkin tuttuja asioita, mihin varmasti vaikutti se, että kestävän kehityksen opiskelijat ovat hyvin motivoituneita ja hankkivat tietoa eri lähteistä aktiivisesti myös opintojensa ulkopuolella. Toisaalta opintojakson alaan perehdyttävänä tuleekin olla perustietoa sisältävä, sillä kuitenkin kaikki eivät ole ennestään perehtyneet kestävän kehityksen perusteisiin ja heidän osaamisensa näistä perusasioista tulee varmistaa. Jatkossa voisi tietenkin pohtia tarvetta kehittää opintojaksoa siten, että se ottaisi paremmin huomioon erilaiset opiskelijoiden taustat ja mahdollistaisi kaikille riittävästi oppimishaasteita.



Kuva 3. Opiskelijoiden näkemykset kestävän kehityksen oppimisesta.

Sulautuvan opetuksen mielekkyys ja haasteet

Opettajan näkökulmasta sulautuva opetus, jossa yhdistetään lähi- ja verkko-opetusta opintojakson sisältöön ja opiskelijajoukkoon sopivalla tavalla, avaa uusia mahdollisuuksia mutta myös haasteita opetuksen toteuttamiseen oppimista tukevalla tavalla. Mielekkyyttä opetukseen tuo se, että voi perehtyä uusiin virtuaalisten työkalujen mahdollisuuksiin sekä saada näin muun muassa laajan materiaalipankin käyttöön Internetistä. Tarpeen on toisaalta kuitenkin myös se, että opetukseen sisältyy lähiopetuskerta, vähintään yksi, jolloin voi tutustua edes jossain määrin opiskelijoihin. Toisaalta anonyymiuskin voi olla joissakin tapauksissa kohdallaan, jolloin muun muassa arvioinnissa subjektiivisuuden ongelma häviää olemattomiin.

Haasteensa sulautuvan opetuksen toteutukseen tuo sen, että opintojakso tulee suunnitella hyvin, jotta opiskelijoilla on selvillä jo opintojakson alussa koko oppimispolku; missä vaiheessa perehdytään mihinkin asioihin ja missä ajassa tehtävät tulee suorittaa. Oma haasteensa opettajan näkökulmasta verkko-opetuksen toteuttamisessa on se, että pitää opiskelijat ”mielessään”. Toisin sanoen, kun kalenteriin ei ole varattu lähiopetuskertoja, opettajan tulee olla aktiivinen verkossa ja muistaa avata keskustelua, vastata kysymyksiin ja tarvittaessa ohjata muuten opiskelijoiden oppimista ja motivoida heitä pysymään aikataulussa.

Yhtenä haasteena sulautuvan opetuksen toteuttamisessa on myös arviointi. Kuten yleensäkin oppimisen arviointi niin erityisesti verkkotehtävien osalta arviointi on haasteellista ja tuleekin miettiä tarkasti etukäteen ne kriteerit, jotka arvioinnissa otetaan huomioon. Näin myös opiskelijat voivat orientoitua tehtävien teossa siihen, että arvioidaanko pelkästään tekstien sisältöä vai liittyvätkö arviointiin myös osallistumisaktiivisuus, verkon monipuolinen käyttö ja muut vastaavat seikat. Ehkä merkityksellisin haaste ja samalla myös mahdollisuus opettajalle sulautuvan opetuksen toteutuksessa on se, että opettajasta tulee tiedon välittäjän sijaan ennen kaikkea oppimisprosessin seuraaja ja sen ohjaaja.

Lopuksi

Yhteenvetona voi todeta, että sulautuva opetus kestävän kehityksen oppimisessa edellä esitellyn opintojakson osalta oli onnistunut kokemus niin opettajan kuin palautekyselyn perusteella myös opiskelijoiden mielestä. Palautekyselyn tulokset ovat samansuuntaiset kuin laajemmassa tutkimuksessa, jossa selvitettiin Hämeen ammattikorkeakoulun kaikkien luonnonvara- ja ympäristöalan opiskelijoiden suhtautumista sopiviin ja mielekkäisiin oppimistapoihin. Vuonna 2009 tehdyssä tutkimuksessa kävi ilmi, että opiskelijat haluavat opetusmenetelmiä käytettävän monipuolisesti (ks. Knuutti 2009).

Edellä esitellyn opintojakson opiskelijoiden palautteet kuvaavat hyvin, että verkko- ja lähiopetuksen yhdistävä opettaminen on toimiva myös oppimisen kannalta:

Vaikka verkko-opiskelu toimii hyvin, lähiopetustunnit piristävät ja antavat potkua opiskeluun. Verkko-opiskelu ei korvaa hyvää opettajaa, koska verkossa jää ammattilaisen visiointi ja sen sellainen pois. Ryhmätyö on myös hyvä, koska se panee toiminnan liikkeelle.

Opintojakson tehtävät olivat mielenkiintoisia. Oli mukava yhdistää erilaisia tekniikoita: jalanjäljen mittaus Internetissä, valokuva-tehtävä, ryhmätyö, tiedonhaku ja essee. Tykkään käyttää Internetiä opiskeluvälineenä, mutta mielestäni PELKKÄ verkko- tai lähiopetustoteutus ei ole tehokkain tapa. On hyvä kun opinnoissa yhdistellään kaikkia tapoja.

Lähteet

[Joutsenvirta, T. & Kukkonen, A. \(2009\). Esipuhe.](#) Teoksessa T. Joutsenvirta & A. Kukkonen (toim.) Sulautuvaa opetusta monilla tavoilla ja menetelmillä. Valtiotieteellisen tiedekunnan verkko-opetuksen kehittämissyysikkö, verkkojulkaisu, 5-6.

Kalliala, E. & Toikkanen, T. (2009) Sosiaalinen media opetuksessa. Finn Lectura.

Knuutti, U.-M. (2009). Biotalousopetuksen kehittäminen. Projektioppiminen biotalouden koulutusohjelmien oppimismenetelmänä. Ylemmän AMK:n opinnäytetyö, Hämeen ammattikorkeakoulu.

[Rohweder, L., Virtanen, A., Tani, S., Kohl J. & Sinkko, A. \(2008\). Kestävän kehityksen pedagoginen malli.](#) Teoksessa L. Rohweder & A. Virtanen (toim.) Kohti kestäväää kehitystä. Pedagoginen lähestymistapa. Opetusministeriön julkaisuja 2008: 3, 98-99.

[Rohweder, L. & Virtanen, A. \(2009\). Developing the Model of the Learning for Sustainable Development in Higher Education.](#) Journal of Teacher Education for Sustainability 11:1, 31–42.

LIHASTA BITEIKSI. KOKEMUKSIA SYNKRONISESTA JA ASYNKRONISESTA SULAUTUVASTA OPISELUSTA

Leif Åberg

Käsitteistä ja kontekstista

Kun lausumia jostain aiheesta esitetään jonkun diskurssin sisällä, diskurssi mahdollistaa aiheen näkemisen jollain tietyllä tavalla. Se rajoittaa myös muita tapoja, jolla aihe voitaisiin esittää.

Kun blended learning käännetään sulautuvaksi opetuksiksi, se siis implikoi lähettäjäkeskeistä diskurssia. Yliopisto jakaa tieteelliseen tutkimukseen perustuvaa tietoa käyttäen monimuotoisen opetuksen keinoja. Näin painottuvat esimerkiksi ne opetusteknologiset päätökset, jotka yliopisto tekee kuten siirtymä WebCT:stä Moodleen tai yliopiston oman saaren perustaminen Second Lifeen.

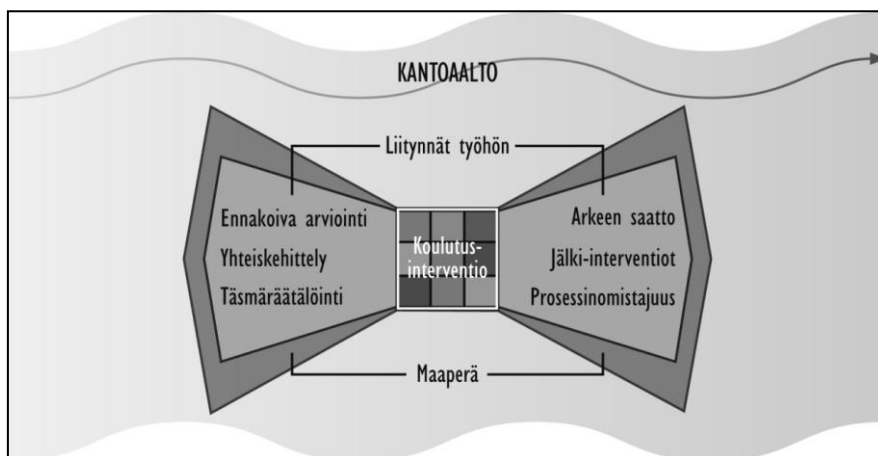
Jos blended learning käännetään sulautuvaksi opiskeluksi, tai jopa sulautuvaksi oppimiseksi, muuttuu näkökulma. Oppija korostuu aktiivina toimijana, siis subjektina, ei vain objektina eli opettamisen kohteena. Tällöin painottuvat esimerkiksi laajennetun mielen käsite, parviälysovellukset ja sosiaalisen median käyttö myös oppimisalustana.

Käytän tässä käsitettä sulautuva opiskelu. Perustelen tätä kolmella tekijällä.

Ensinnäkin, viestinnän tutkimus on jo viime vuosituhannella rikastanut vanhaa lähettäjäkeskeistä prosessiparadigmaa semiotiikan ja kulttuuritutkimuksen näkökulmilla. Semiotikka korostaa muun muassa vastaanottajan roolia ja viestinnän monitulkintaisuutta. Kulttuurinen näkökulma korostaa yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutusta. Korkeakouluopetuksen tulee siis

korostaa tiedon siirtämisen lisäksi vastaanottajaa, kontekstia ja tiedon ympärille rakentuvaa yhteisöllisyyttä.

Toisekseen, koulutuksen vaikuttavuuden tuoreet tutkimuksen korostavat koulutuksen näkemistä jatkumon yhtenä osana. Elinikäisen oppimisen periaate on tästä hyvä esimerkki. Tuoreessa väitöskirjassaan Helena Lemminkäinen (2010) esittelee koulutuksen rusettimallin, jossa itse koulutustapahtuma muodostaa rusetin solmun (kuva 1). Sitä edeltävät oppijan aikaisemmat tiedot, taidot, kokemukset ja odotukset, jotka hän tuo oppimistilanteeseen. Rusetin toisessa siivessä ovat koulutuksen jälkeiset asiat: koulutuksen soveltaminen käytäntöön tai koulutuksen herättämä kiinnostus, joka parhaimmillaan synnyttää kyltymättömän tiedonjanon.



Kuva 1. Koulutuksen rusettimalli (Lemminkäinen 2010)

Kolmanneksi: olemme yliopistoissa jo kohdanneet aivan uuden oppijasukupolven: nettiväen (netizens) eli vuoden 1991 jälkeen syntyneet³. Heille verkko on tila, ei väline. Heille sulautuva opiskelu on itsestäänselvyys. He käyttävät parviälyä ongelmanratkaisuun. He ovat kuin kotonaan Sim Cityssä ja muissa virtuaalisissa fantasiamaailmoissa. Yliopistossa he

³ vuonna 1991 kehitettiin sekä internet että www-konsepti, minkä jälkeen voidaan aidosti puhua *network society*'stä.

kohtaavat uuden virtuaalimaailman: sähköiset oppimisalustamme. Kulttuurishokki?

Kuinka minusta tuli minä?

Olen kouluttanut korkeakouluissa noin 40 vuoden ajan, ensin Helsingin Kauppakorkeakoulussa ikäisten parissa, sitten Helsingin yliopistossa, nykyään lapsiani nuorempien parissa.

Tähän kehityskaareen mahtuu paljon mielenkiintoista, esimerkiksi opettajan ja opiskelijoiden suhteen muuttuminen ikähaarukan kasvaessa. Tämän päivän teemaa ajatellen tarkastelen kuitenkin yliopisto-opetuksen ja opiskelun kehitystä tietotekniikan kehityksen ja oppimiskäsitysten kehityksen konteksteissa. Peilaan omaa opettajanuraani näihin.

Olen kuvannut verkko-opetuksen yleistä kehitystä perinteisen kasvokkainopetuksen ja verkko-opetuksen välisen suhteen muuttumisen kautta (kuva 2).

Ennen verkkoja korostui *ex cathedra* –tyyppinen luennointi. Opettaja monisti vahasmonistuskoneella luentoaineistonsa ja jakoi ne opiskelijoille – tai sitten materiaalit olivat myynnissä laitoksen kansliasta. Opinto-oppaat painettiin, ja koska ne olivat vanhentuneita jo ilmestyessään, ilmoitustaulut tursusivat muutosilmoituksia ja tenttituloksia.

Verkon kehityksen alussa sitä käytettiin metatiedon lähteenä: opinto-opas ja kurssikuvaukset siirtyivät verkkoon. Seuraavaksi verkkoa käytettiin varastona: luentomateriaalit siirtyivät verkkoon. Omat luentoni ovat olleet vuodesta 1996 verkossa, kenen tahansa luettavissa. Laitoin aineistot verkkoon noin kolme päivää ennen luentoa ja edellytin – toivoin – että opiskelijat perehtyisivät niihin edeltä käsin. Tämä muutti luentotilannetta: perinteisen yksisuuntaisen tiedon jakamisen sijaan oli helpompaa mennä käsitteiden taakse, elävöittää teorioita esimerkein – ja synnyttää keskustelua. Malli toimii edelleenkin hyvin massaluennoilla.

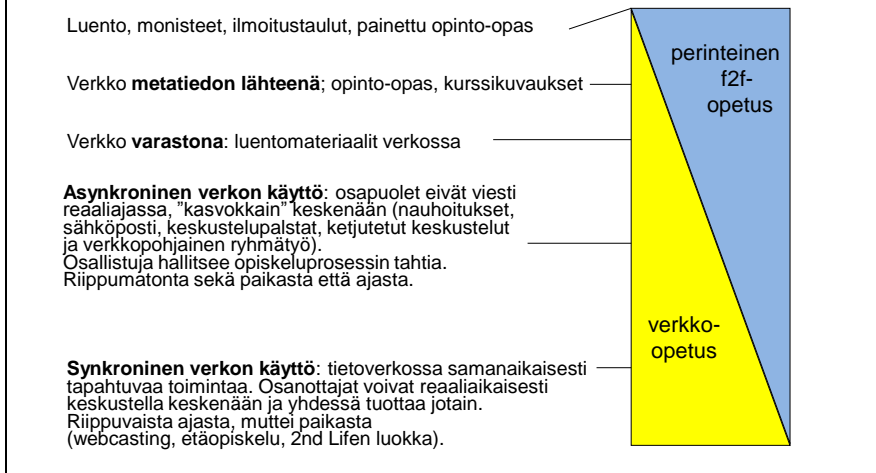
Tämän jälkeen verkko on kehittynyt kahta rinnakkaista polkua: asynkronista ja synkronista⁴. Asynkronisessa muodossa verkossa ollaan eri aikaisesti, mutta verkkoa käytetään kuitenkin tiedon tuottamiseen, ei vain varastona. Viestinnän oppiaineessa asynkronista mallia on käytetty vuodesta 2000. Tutustuin Maastrichtin yliopistossa vieraillessani ongelmasuuntautuneeseen oppimiseen (problem based learning⁵), minkä jälkeen viestinnän peruskurssi pääaineopiskelijoille muutettiin PBL-muotoon. Opiskelijat ratkaisevat pienryhmissä erilaisia viestinnän caseja ja tuottavat raportin verkkoon (ensin WebCT:een ja sittemmin BSCW:een ja Moodleen). Opettajan rooli muuttui ratkaisevasti.

Tulokset olivat erinomaisia. Opiskelijat kokivat pbl:n rankkana mutta erittäin antoisana. He arvostivat pbl:n ylevää lähtökohtaa: viksut ihmiset saavat soveltaa omia kokemuksiaan ja tietojaan opettajan toimessa taustalla hienovaraisena suunnan näyttäjänä ja kommentoijana. Myös caseorganisaatioiden edustajat hämmästelivät ja ilahtuivat ensimmäisen vuokurssin opiskelijoiden kyvyistä tuottaa tietoa ja ratkaista viestinnän ongelmia.

⁴ Kuvaa 2 ei pidä lukea niin, että alimmaisena oleva synkroninen verkon käyttö olisi jonkinlainen kehityskaaren huippu tai päätepiste. Asynkroninen muoto vain tuli aikaisemmin käyttöön, minkä lisäksi voidaan osoittaa, että synkronisessa muodossa verkossa tapahtuva toiminta on laajempaa kuin opiskelu kasvokkain.

⁵ Sokrateen ajattelun mukaan tietämys totuudesta on piilevänä kaikissa ihmisissä, ja kysymysten ja annettujen vastausten kautta kyselijä voi auttaa kysymysten kohteena olevaa synnyttämään ajatukset itsestään ja tällä tavalla opettaa häntä. Sokraattista menetelmää käyttämällä taitava opettaja voi siis opettaa oppilaansa ajattelemaan itse. Tämä on itse asiassa ongelmasuuntautuneen oppimisen eräs lähtökohta.

Esimerkki verkon vaikutuksista: blended learning (sulautuva opiskelu)



Kuva 2. Verkko ja sulautuva opiskelu

Käytän asynkronista muotoa erikoiskursseilla ja tutkielmaseminaarissa. Erikoiskursseilla luentoaineistot tulevat etukäteen verkkoon kuten yllä jo kuvasin. Opiskelijat vievät esseensä verkkoon ja opponoivat toisiaan siellä. Palautteeni opiskelijoille annan sähköpostin kautta. – Tutkielmaseminaarissa ykkös- ja kakkosraportit tulevat verkkoon, samoin kaikki luokassa käsitellyt aineistot. Opiskelijat laativat pareina tai kolmen hengen ryhmissä tietoisuuksia käyttämistään tiedonkeruun tai analyysin menetelmistä.

Tällä hetkellä verkko-opetuksessa asynkronian rinnalle ovat tulleet synkroniset muodot. Tietoverkossa ollaan ja tietoa tuotetaan samanaikaisesti. Olen kokeillut webcastingia (etäopiskelu käyttäen Adoben ConnectPro'ta), Facebookia (viestinnän Mestariluokan kurssi, tarkemmin edempänä) sekä Helsingin yliopiston virtuaalitiloja Second Lifessa (virtuaaliluennolla kuulijana, luokkaretkellä ja virtuaalivastaanotolla).

Synkroniset muodot ovat tätä nykyä vielä melko kömpelöitä. Uskon kuitenkin, että niiden käyttö yleistyy, kun nettiväki tuo oman verkkokokemuksensa opiskelutilanteisiin.

Case: Mestariluokka

Mestariluokan käsite syntyi syksyllä 2008 organisaatioviestinnän opettajien ja tutkijoiden pohdinnoista. Mietimme keinoja, joilla organisaatioviestinnästä kiinnostuneet saataisiin opintojen alusta alkaen mukaan samanmielisten yhteisöön.

Konsepti rakentui kuin konsanaan oopperan Mestariluokissa: oppiaineessa työskentelevien ympärille. Kuten asian ilmaisimme konseptia esitellessämme:

”Me, Elisa Juholin, Pekka Aula ja Leif Åberg, totesimme äskettäin, että viestinnän laitokselta löytyy valtaosa maamme organisaatioviestinnän huipputietäjistä (itsemme lisäksi ainakin Salli Hakala sekä dosentit Hannele Seeck ja Saku Mantere, muista puhumattakaan).

Aloitamme siis pilotin, Mestariluokan. Luokalle pääsevät kaikki viestintää pääaineena lukevat tai lukeneet, fukseista postdocceihin – siis kaikki tutkimusmielessä, ammatillisesti tai uteliaisuuttaankin organisaatioviestinnästä kiinnostuneet.

Kokoonnumme noin kerran kuukaudessa parin tunnin sessioihin, joissa vuorovaikutteisesti pannaan organisaatioviestinnän ajankohtaiset asiat halki, poikki ja pinoon. Löysään hirteen roikkumaan kutsumme kuumia nimiä, jotka vaikuttavat organisaatioviestinnän kehittymiseen joko tieteen tai käytännön kentillä (ennen vanhaan tätä olisi ehkä kutsuttu vierailuluennoksi).

Virtuaalimaailman aiomme vallata tavalla, jota voi vain kuvitella.”

Mestariluokka keräsi alusta asti kolmisenkymmentä kiinnostunutta opiskelijaa. Järjestimme erilaisia temaattisia istuntoja, väittelyitä ja vierailuja.

Jotta toiminta ei l s ht isi, p atimme kevv ll  2010 kokeilla aivan uudenlaista erikoiskurssia *Organisaatioviestinnän uudet ulottuvuudet*⁶. Suunnittelun lähtökohdat olivat:

1. Opiskelijat m aritt v t sisällöt ja ker ev t tietoa p atetyist  aiheista.
2. Sisältöjen lisäksi perehdyt n erilaisiin fasilitointimenetelmiin.
3. Kurssiin kuuluvat vierailut organisaatioissa, jolloin opiskelijoiden raporttia k ytet n pohjana isäntäorganisaation esittämien ongelmien ratkaisussa.
4. Kurssille kutsutaan käytännön työelämästä viestint p  llik it .
5. Tiedontuotanto tapahtuu p aosin virtuaalimaailmassa. Myös kurssiraportti tuotetaan sinne.
6. Virtuaalikurssille saa kuka tahansa osallistua.
7. Kurssin antia k ytet n jatkon pohdintaan, esimerkiksi tutkimusyhteisön perustamiseen tai jatkokurssin suunnitteluun.

Kurssi järjestettiin neljännellä periodilla kevv ll  2010. Tavoitteet esitettiin näin: ”Organisaatioviestinnän uudet ulottuvuudet on uudenmuotoinen viestinnän kurssi, johon osallistuvat sekä viestinnän opiskelijat, kokeneet viestinnän ammattilaiset että muut kiinnostuneet. Kurssi hyödyntää opetuksessaan ideointi- ja fasilitaatiomenetelmi  sekä sosiaalisen median kanavia ja perustuu case-pohjaisiin vierailuihin eri yrityksissä. Kurssin tavoitteena on luoda ja kartoittaa organisaatioviestinnän tutkimuksen ja käytännön uusia mahdollisuuksia ja avauksia sekä syventää ja jakaa tietoa, taitoja ja kokemuksia sosiaalisen median ja eri fasilitaatiomuotojen käytöstä.”

Kurssille otettiin 24 opiskelijaa. He halusivat ensimmäisessä kokoontumisessa, että kurssilla käsitellän seuraavia sisältöalueita: 1) valta ja viestin-

⁶ Kurssia suunnittelivat Pekka Aula, Karoliina Malmelin, Susanna Neiglick (osan aikaa), Olli Parviainen, Petro Poutanen, Kalle Siira ja Leif Åberg, siis kaksi professoria ja viisi graduntekij  /tohtoriopiskelijaa

tä, 2) viestinnän mittarit ja vaikuttavuus, 3) luova organisaatio ja 4) maine, maineen hallinta ja kriisit. Kurssilaiset jakautuivat sitten neljään pienryhmään, oman intressinsä perusteella. Tämä vaikutti erittäin myönteisesti ryhmien työhön.

Kurssin aikana sovellettiin ja arvioitiin erilaisia fasilitointimenetelmiä kuten visuaalista fasilitointia tai dialogista ja dialektista luovan ryhmätyön metodia.

Kurssilaiset olivat viestinnän pääaineopiskelijoita, Haaga-Helian ammattikorkeakoulun viestinnän opiskelijoita sekä viestintäpäälliköitä (Infor Oy:n VPK-klubilaisia).

Caset purettiin neljässä organisaatiossa: Yleisradio, A-Lehdet, Viestintätoimisto Drum ja F-Secure.

Kurssin oppimisalusta oli Facebookissa⁷, johon ryhmät muodostivat omat keskustelyryhmänsä. Myös kurssiraportti tuotettiin Facebookissa ja siirrettiin Mestari luokan blogiin⁸. Facebook mahdollisti myös kevyemmän osallistumisen: kurssin aikana Facebook-sivusto sai 235 seuraajaa, työelämästä ja muista korkeakouluista.

Palautteet olivat erittäin myönteiset. Tässä joitain poimintoja. ”Opiskelijoihin suhtauduttiin kunnioittaen.” ”Opiskelijoiden haastaminen oli hienoa.” ”Kurssilaisilta tuli paljon aivan ensikäden tietoa erilaisista uusista sosiaalisen median palveluista.” ”Suurikin porukka ihmisiä kykenee oikeanlaisilla työtavoilla ja oikeanlaisella asenteella kehittämään kollektiivisesti (tai kollaboratiivisesti) ihan relevantteja sisältöjä ilman suurempaa keskitettyä johtamista tai ’kaavaa’”. Kielteisenä esiin nousi ”vaikeus saada kokonaiskuva”.

⁷ ks Facebook, haulla ”Organisaatioviestinnän uudet ulottuvuudet”

⁸ <http://blogs.helsinki.fi/mestari luokka/>

Kokeilusta rohkaistuneena Mestari luokka järjestää uuden kurssin alkukevällä 2011.

Hieman teoreettista pohdintaa

Missä on sulautuvan opiskelun voima? Yksilötasolla voisi mainita laajennetun mielen teorian. Ryhmädynaamisella tasolla korostuvat ainakin parviäly, ryhmäflow ja opiskelun näkeminen dissipatiivisen ja integroivan viestinnän vuorovaikutuksena. Organisaatiotasolla tuore CNO-pohdinta (Collaborative Network Organizations) linkittyy sulautuvaan opiskeluun.

Laajennettu mieli on kiehtova käsite. Vuonna 1998 ilmestyneessä artikkelissaan⁹ David Chalmers ja Andy Clark käyttävät käsitettä active externalism: ihmisen ulkopuolella oleva voi toimia mielen laajentumana. Chalmers ja Clark pohtivat filosofisesti, missä on mielen ja laajennetun mielen raja. Missä ajattelu alkaa ja missä se loppuu?

Alkuperäisessä mallissaan Chalmers ja Clark tarkastelevat laajennettua mieltä selkeästi yksilön näkökulmasta: miten yksilö voi etsiä, prosessoida ja tallentaa tietoa laajennetun mielen kontekstissa: access, arrange, and archive¹⁰.

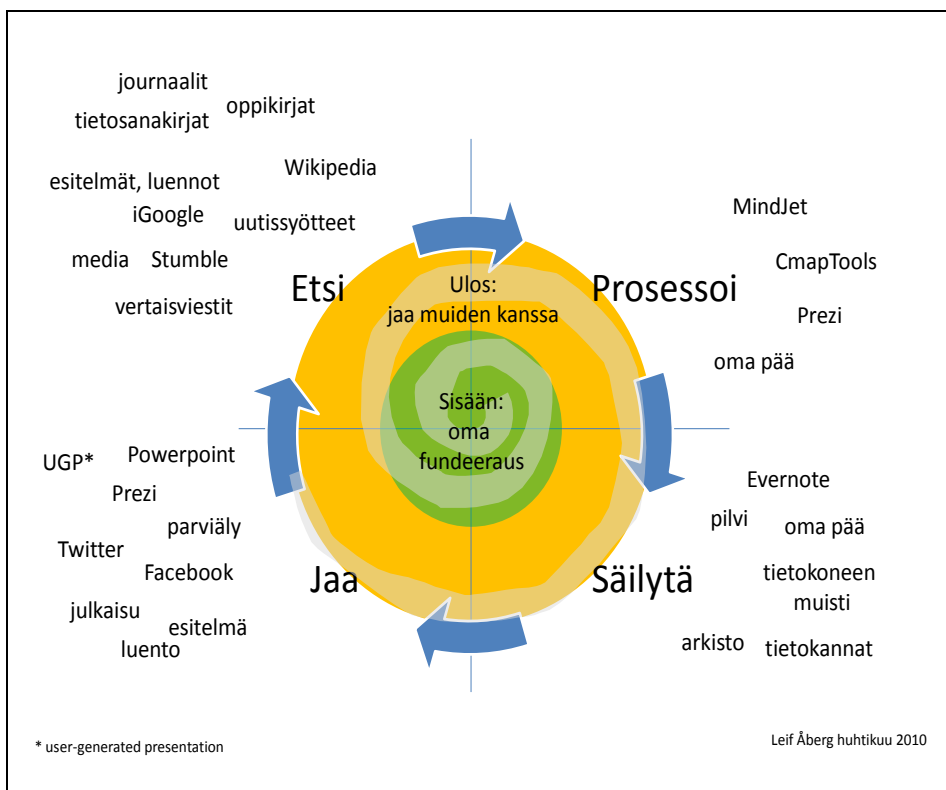
Olen lisännyt tähän kolmijakoon neljännen, jakamisen (share). Tällöin laajennetun mielen kontekstin voi kuvata näin: miten minä voin linkittää miljardit aivosoluni tietoverkkoja käyttäen muiden miljardeihin aivosoluihin ja näiden tuotoksiin, etsiä tietoa, mutta myös jakaa sitä? Tätä olen käytännön tasolla avannut kuvassa 3.

Sulautuvan opiskelun kannalta laajennetun mielen malli tarkoittaa esimerkiksi, että opiskelija voi luennolla olla samaan aikaan luokassa ja virtuaalimaailmassa, etsiä käsitteitä, caseja ja uutisia ja tuoda löytönsä yhteiseen oppimistilanteeseen.

⁹ <http://consc.net/papers/extended.html>. Poimittu 17.09.2010

¹⁰ ks Filosofian Akatemian erinomainen Laajennettu mieli –opas, http://filosofianakatemia.fi/download/laajennettu_mieli10.pdf

Parviäly (swarm intelligence) on tekoälytutkimuksen osa-alue, joka tutkii hajautettujen itseorganisoiduvien agenttien kollektiivista käyttäytymistä. Parviällyn kannalta kiinnostavat järjestelmät koostuvat tyypillisesti ”tavallisista” toimijoista, jotka ovat vuorovaikutuksessa toistensa ja ympäristönsä kanssa. Vuorovaikutuksista kehkeytyy globaaleja käyttäytymismalleja, vaikkei niitä organisoida erityisesti. Luonnossa parviälykkäitä järjestelmiä ovat mm. muurahaisyhdyskunnat ja lintujen, kalojen ja monien nisäkkäiden käyttäytyminen parvissa ja laumoissa. Ihmisillä parviälyä edustavat vaikkapa ihmisten spontaani järjestäytyminen ja toiminta esimerkiksi tietoverkoissa. Monet sosiaalisen webin ylivertaiset ominaisuudet voidaan selittää parviälymallin avulla. (Surowiecki 2007, Åberg 2009).



Kuva 3. Laajennettu mieli: Chalmersin ja Clarkin mallin laajennus

Sulautuvan opiskelun tilanteessa parviälyä edustaa esimerkiksi Mestari-
luokan pienryhmien toiminta. Kun opiskelijat lähtivät ryhmätyön aluksi
määrittelemään käsitteitä, monet käyttivät sosiaalisen median verkosto-
jaan.

Selvästi oli myös havaittavissa sekä flown että ryhmäflow'n myönteiset
vaikutukset. Flow on Mihail Csíkszentmihályin (1998) mukaan holistinen
kokemus, joka saattaa nousta esiin yksilön keskittyessä johonkin toimin-
taan. Flow on mahdollista, kun ihmisen taidot on haastettu täysin käyttöön
tehtävässä. Flow-kokemus edellyttää tasapainoa ihmisen kykyjen ja toi-
minnan antamien mahdollisuuksien tai edellyttävien vaatimusten kesken.
Ryhmäflow lähenee ilmiönä synergiaa: ryhmä tempautuu aikaansaamaan
enemmän kuin osiensa summa. On ollut ilo vuosien mittaan havaita, kuin-
ka ryhmäflow saa aikaan myönteistä kilvoittelua esimerkiksi tutkielmase-
minaarissa. Myös Mestari luokan kurssien Facebook-sivuilta on selvästi
havaittavissa ryhmäflow'n kehittyminen eräissä ryhmissä työn edetessä.

Sulautuva opiskelu mahdollistaa myös opiskelun näkemisen dissipatiivi-
sen ja integroivan viestinnän vuorovaikutuksena¹¹. Dissipatiivinen viestintä
vie kohti kaaosta, integroiva kohti järjestystä. Dissipatiivista vaihetta voisi
edustaa pbl-ryhmien case-ratkaisun alkuvaiheet tai mestariluokkalaisten
ensi askeleet käsitteiden määrittelyn osalta. Integroivaa viestintää edusta-
vat vaikkapa opettajan tai työelämässä toimivien kurssilaisten kommentit
sekä kurssin koostejakso.

CNO-pohdinta (Collaborative Network Organizations) linkittyy myös sulau-
tuvaan opiskeluun. Oxford Internet Institute'n johtajan, professori William
Dutton'in mukaan (Dutton 2008) työskentely tietoverkoissa on kehittynyt
kolmen vaiheen kautta: 1) sharing: tietoa jaetaan tietoverkkoon, 2) contri-
buting: tiedostoja tai linkkejä lisätään jaettuun aineistoon ja 3) co-creating:
uutta tietoa luodaan verkossa, joko asynkronisesti tai synkronisesti. Co-

¹¹ Käsitteet esitteli ensi kerran Pekka Aula väitöskirjassaan Organisaation kaaos vai kaaoksen organi-
saatio?. Dynaamisen organisaatioviestinnän teoria (Aula 1999).

creating edellyttää sellaista viestinnän osaamista ja oppimista, jota olen tarkastellut tässä artikkelissa.

Tulevaisuuden luokkahuone

Koska sekä opettajat että opiskelijat voivat samanaikaisesti toimia sekä analogisella että virtuaalisella tasolla, tuo tämä kiehtovia mahdollisuuksia opetuksen järjestämiseen.

Luokkahuoneen seinät katoavat, virtuaaliset luokkahuoneet tulevat. Sulautuvan opiskelun näkökulmasta läsnäpoissaolon (multipresence) käsitteen voisi määritellä uudelleen. Nykyään läsnäpoissaolo koetaan häiritseväksi: opiskelijat räpläävät tietokoneitaan tai kännyköitään eivätkä kuuntele luennoijaa. Myönteisesti ajatellen läsnäpoissaolo rikastaa oppimista-pahtumaa, koska opiskelijat voivat siirtyä milloin vain analogisesta virtuaaliseen maailmaan, tarkistaakseen esimerkiksi, mitä jokin käsite tarkoittaa tai milloin professori on mallinsa ensi kertaa esitellyt. Näin kurssit tulevat mielekkäämmiksi sekä opettajille että opiskelijoille.

Lähteet

Aula P. (1999). Organisaation kaaos vai kaaoksen organisaatio? Dynaamisen organisaatioviestinnän teoria. Helsinki: Loki-kirjat.

Clark A. ja Chalmers D.J. (1998). The Extended Mind. *Analysis* 58:10-23, 1998. Haettu 17.9.2010 osoitteesta <http://consc.net/papers/extended.html>

Csikszentmihályi M. (1998). *Finding Flow: The Psychology of Engagement With Everyday Life*. New York: Basic Books.

Dutton, W.H. (2008). The Wisdom of Collaborative Network Organizations: Capturing the Value of Networked Individuals. *Prometheus*, Volume 26, Issue 3 September 2008, 211 – 230

Filosofian Akatemia (2009). Laajennettu mieli.

http://filosofianakatemia.fi/download/laajennettu_mieli10.pdf

Lemminkäinen, H. (2010). Kantoaalto koulutuksesta työyhteisön viestintäosaamiseen - Lyhytkestoisen viestintäkoulutuksen vaikuttavuuden avaintekijät. <https://oa.doria.fi/handle/10024/59332>

Mestariluokka: Organisaatioviestinnän uudet ulottuvuudet.

<http://blogs.helsinki.fi/mestariluokka/>

Surowiecki, J. (2007). Joukkojen viisaus: Miksi monet ovat viisaampia kuin harvat. Helsinki: Terra cognita

Åberg, L. (2009). Johtamis- asiantuntijaviestinnän erikoisluentosarja syyslukukaudella 2009. <http://blogs.helsinki.fi/aberg/2008/03/09/post-16/>

Åberg, L. (2010). Lihasta biteiksi. Kokemuksia synkronisesta ja asynkronisesta sulautuvasta opiskelusta. Esitys Helsingin yliopistossa järjestetyssä Sulautuva opetus-seminaarissa 11.3.2010, <http://blogs.helsinki.fi/sulautuvaopetus/ohjelma2010/>

TUKEA SULAUTUVAN OPETUKSEN SUUNNITTELUUN JA TOTEUTUKSEEN

SULAUTUVAN OPETUKSEN TUKIPALVELUT

Anu Pruikkonen & Tanja Rautiainen

Strategiset valinnat lähtökohtana

Kemi-Tornion ja Rovaniemen ammattikorkeakoulut ovat kehittäneet strategisten valintojensa pohjalta aikuiskoulutuksen toteutusmuotoja kohti verkkoympäristöissä tapahtuvaa etäopiskelua. Opiskelu ja opetus tapahtuu sekä samanaikaisissa että eriaikaisissa verkkoympäristöissä. Osa koulutusohjelmista sisältää myös lähiopetusta ja verkkotyöskentelyn määrä vaihtelee koulutusohjelmittain 50-100%:n välillä. Tällä hetkellä tutkintoon johtavassa aikuiskoulutuksessa on kokonaan tai pääosin verkossa opintojaan suorittamassa noin 700 aikuisopiskelijaa. Sulautuva opetus tarkoittaa tässä kontekstissa kolmen elementin, lähiopetuksen- sekä eri- ja samanaikaisen verkko-opetuksen kokonaisuutta.

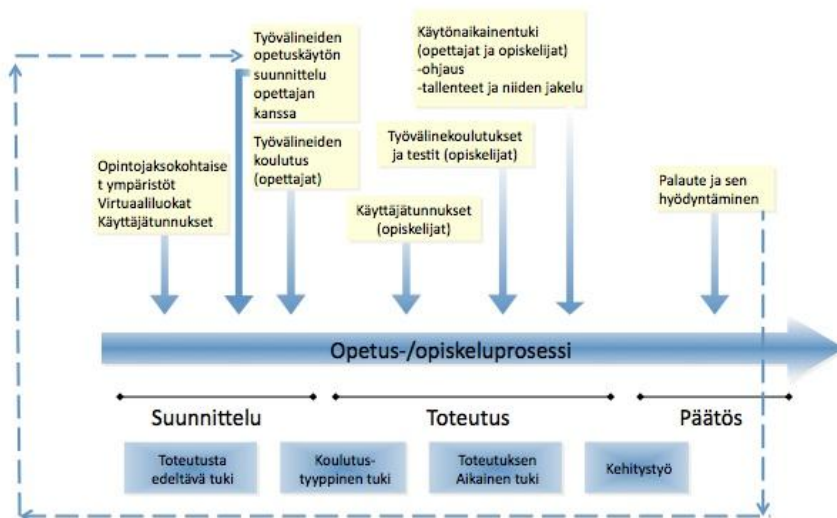
Verkkopainotteisen aikuiskoulutuksen määrä Lapin ammattikorkeakouluissa on kasvanut merkittävästi, minkä vuoksi uusien työskentelytapojen omaksuminen koskettaa valtaosaa opettajista, ei ainoastaan yksittäisiä pioneereja. Opetusmenetelmien kehittäminen ja uusien työvälineiden hallintataitojen kartuttaminen ovat väistämättä lähes jokaisen aikuisopiskelijaryhmän kanssa työskentelevän edessä. Osana strategisten valintojen toimeenpanoa sekä vastatakseen kasvavaan tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön osaamisen kehittämiseen lappilaiset korkeakoulut ovat panostaneet etä- ja verkko-opintojen tukipalveluiden kehittämiseen kiinteänä osana koulutusorganisaation perustoimintaa. Etä- ja verkko-opintojen tukipalvelut tuotetaan keskitetysti kummassakin lappilaisessa ammattikorkeakoulussa. Käytännössä tukipalveluyksikön tukihenkilöt jalkautuvat tarvelähtöisesti koulutusyksiköihin kouluttamaan opettajia ja opiskelijoita.

Artikkelissa avataan uusi näkökulma sulautuvaan opetukseen. Sulautuvan opetuksen suunnittelua ja toteutusta tarkastellaan opetuksen ja tukipalve-

luiden integraation kautta. Käsittelemme tukipalveluiden merkitystä ja roolia sulautuvan opetuksen edellyttämien uusien työskentely- ja oppimismenetelmien edistämässä ja opettajien tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttöosaamisen vahvistamisessa.

Tukipalvelut osana opetus- ja oppimisprosessia

Etä- ja verkko-opetuksen tukipalveluiden suunnittelun ja toteuttamisen lähtökohtana on opetus- ja tukiprosessin yhteennivoutuminen. Tuki on opintoja edeltävää, opintojen aikaista ja jälkeistä arviointia ja kehittämistä. Parhaimmillaan tuki sulautuu kiinteäksi osaksi opetus- ja oppimisprosessin eri vaiheita. Tukihenkilöstö toimii teknisenä ja pedagogisena apuna opettajille ja opiskelijoille. Tukipalveluhenkilöstön ydinosaamisen voi nähdä koostuvan kolmesta osaamisalueesta: asiakaspalveluosaaminen (ml. ohjausosaaminen), pedagoginen ja tekninen osaaminen. Tukihenkilöillä on myös tärkeä rooli asennemuutoksen edistämässä ja häneltä edellytetään kokonaisvaltaista osaamista teknisten ja pedagogisten mahdollisuuksien tunnistamisessa ja eri vaihtoehtojen arvioinnissa.



Kuva 1. Tukiprosessin nivoutuminen opetuksen- ja opiskelun -prosessiin

Etä- ja verkko-opetuksen tukipalvelut läpileikkaavat opetus- ja opiskelu-prosessin suunnittelua ja toteutusta. Tämä edellyttää varsinaisen tukityön lisäksi mm. henkilöstökoulutusten suunnittelua, verkkoympäristöjen hankintaa, hallintaa ja kehittämistä sekä verkkoympäristöissä tapahtuvan toiminnan jatkuvaa arviointia ja kehittämistä.

Tukipalveluiden asema osana opetusprosessia tulee olla organisaatiossa tunnustettu ja tätä tulee johtaa ja kehittää kuten muitakin opetuksen kehittämisen osa-alueita. Saranki-Rantakokon (2008) mukaan tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttöä (TVT) tukevat johtamismenetelmät ovat johtamisen käsittely, henkilöstön osallistumisen tukeminen, rakenteiden luominen ja kehityksen arviointi. Tässä artikkelissa keskitytään näistä erityisesti rakenteiden kehittämiseen ja siinä toimintaympäristön kehittämiseen joka sisältää oppimisympäristön ja tukitoiminnan järjestämisen. (Saranki-Rantakokko, 2008, 145–146.)

Henkilöstön osaaminen ja osaamisen johtaminen

Tällä hetkellä lappilaisten ammattikorkeakoulujen henkilöstöstä 75-95%:ia opettaa verkossa. Se, että verkossa opettaminen koskettaa suurta osaa henkilöstöstä on myös ollut eräänlainen strateginen valinta, sillä ei ole haluttu syntyvän erillistä verkko-opettajien ryhmää. Näin ollen verkossa opettavat ovat hyvin heterogeeninen ryhmä tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttötaidoiltaan sekä asenteiltaan verkon opetuskäytön suhteen. Kohderyhmän voi jaotella osaamisen suhteen kolmeen ryhmään.

Karkeasti määritellen 5-10%:ia verkossa opettavista kuuluu tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön edelläkävijöihin, jotka haluavat jatkuvasti kehittää verkko-opetusosaamistaan. Tämä ryhmä käyttää sekä oman organisaation tukipalveluita että hankkii uutta tietoa ja osaamista myös alan verkostoista. Suurin ryhmä, arviolta noin 80-90%:ia verkossa opettavista, on tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttötaidoiltaan sekä asenneilmastoltaan varsin heterogeeninen. Tämä ryhmä on etä- ja verkko-opintojen tukipalveluiden pääkohderyhmä. Kolmannen ryhmän muodostavat ne, jotka

opettavat verkossa, koska organisaatio on niin linjannut, mutta eivät suhtaudu asiaan myönteisesti, eivätkä ole motivoituneita kehittämään verkko-opetustaitojaan.

Keväällä 2009 Lapin ammattikorkeakouluissa tehdyissä selvityksissä tuli esiin muun muassa että opettajien etävälineiden käyttötaidoissa ja virtuaaliluokkien vuorovaikutuksen määrissä on eroavaisuuksia: välineiden käyttö on usein perustasolla, eikä uusia ominaisuuksia ja menetelmiä oteta käyttöön. Uusien toimintatapojen kehittyminen edellyttää järjestelmien tuntemusta ja peruskäytön hyvää hallintaa. Tämä vaatii opettajilta uskallusta ja kykyä poisoppia lähiopetuksen perinteisiä toimintamalleja.

Kuinka suuri osa henkilöstöstä saadaan jatkuvasti kehittämään tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttöosaamistaan eli kuinka tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön osaamista johdetaan ja kehitetään ammattikorkeakouluissa? Osaamisen johtaminen on yhdistävä tekijä strategisen johtamisen ja suorituksen johtamisen välillä. Se on työväline, jolla kommunikoidaan organisaation osaamisstrategia yksikköjen, osastojen ja tiimien kautta yksilötasolle. Osaamisen johtaminen viitoittaa polun organisaation visiosta konkreettiseen kehittämistoimintaan yksilötasolla. (Sydänmaalakka 2001, 143.)

Etä- ja verkko-opintojen tukipalvelut ovat osaltaan vahvasti tukemassa erilaisilla tuki- ja koulutusmuodoilla opettajien tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön osaamisen kehittymistä ja ovat näin osa osaamisen johtamis- ja kehittämisprosessia. Ammattikorkeakoulujen laatujärjestelmien mukaiset palautejärjestelmät, mm. opintojaksopalautteet ja kehityskeskustelut, tuottavat palautetietoa etä- ja verkko-opetuksesta ja samalla sekä osaamisen että etä- ja verkko-opetuksen kehittämiskohteista. Näin ollen on oleellista, että ydinprosessin (opetus- ja oppimisprosessi) palautejärjestelmän tuottama tieto on myös tukipalveluiden hyödynnettävissä.

Ydin- ja tukiprosessin välinen tiedonkulku osaamisen kehittämistarpeista ja niihin reagoimisesta voi tapahtua monin tavoin. Esimerkiksi opintojak-

sopalautteista saatu tieto etä- ja verkko-opetuksen onnistumisesta käsitellään yhdessä aikuisryhmän tuutorin ja/tai opettajien sekä tukipalveluiden edustajan kanssa tai tukipalveluiden edustaja on läsnä esimerkiksi ryhmän palaute-/kehityskeskustelussa, jolloin palautetieto kulkee suoraan myös tukipalveluihin. Tukipalvelut voivat reagoida palautteeseen esimerkiksi räätälöimällä tämän pohjalta yksikkö- tai koulutusohjelmakohtaista henkilöstökoulutusta. Erilaisista räätälöidyistä tuki- ja koulutusmuodoista voidaan sopia myös yksikkökohtaisissa tai henkilökohtaisissa kehittämissuunnitelmissa, joiden laatiminen on osa laatujärjestelmän mukaista työtä. Koulutusohjelmat voivat esimerkiksi ”korvamerkitä” osuuden henkilöstön osaamisen kehittämissuunnitelmista tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttöosaamista kehittäviin koulutuksiin. Tällöin tukipalvelut ovat kiinteä osa opetuksen kehittämistä.

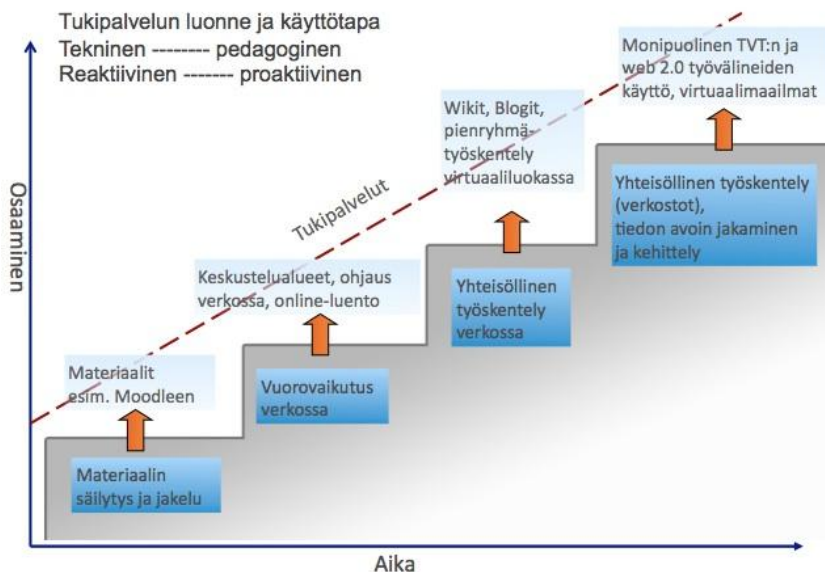
Laatujärjestelmän mukaisten palautemekanismissä ohella osaamisen kehittämistarpeiden ennakoinnissa ja määrittelyssä on käytetty erilaisia tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön osaamiskartoituksia, joiden tulosten pohjalta on järjestetty räätälöityä henkilöstökoulutusta. Lisäksi osaamisen johtamisen näkökulmasta koulutusohjelmien, käytännössä koulutuspäälliköiden ja koulutusohjelmavastaavien, ja etä- ja verkko-opintojen tukipalveluiden henkilöstön välisellä vuorovaikutuksella, yhteisellä suunnittelulla ja sitä kautta tapahtuneella osaamisen johtamisella on suuri merkitys tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön osaamisen kehittämisessä.

Osaamisen kehittämistarpeet ja työtavat

Aikuiskoulutuksen oppimisympäristö koostuu tällä hetkellä sekä samanaikaisista että eriaikaisista verkkoympäristöistä sekä lähiopetuksesta tai lukukausittain pidettävistä seminaaripäivistä. Valtaosa opintojakson työskentelystä tapahtuu eriaikaisissa verkkoympäristöissä samanaikaisten online-sessioiden rytmittäessä opetusta ja opiskelua. Reaaliaikaisen vuorovaikutuksen mahdollistaviin, synkronisiin välineisiin liittyy riski perinteisen opettajajohtoisen opetustavan toisintamiseen verkon välityksellä. Parhaimmillaan samanaikainen online-opetus ja -opiskelu voi olla hyvin

vuorovaikutteista ja osallistavaa. Etä- ja verkko-opetusta toteutetaan usein siten, että luennot pidetään virtuaaliluokassa ja eriaikaisessa ympäristössä, useimmiten oppimisalustalla, jaellaan oppimateriaalit ja tehdään oppimistehtäviä. Tällöin verkkoympäristöjen monipuolisia mahdollisuuksia ei käytetä tehokkaasti opetuksen ja oppimisen työvälineinä. Tulevaisuudessa sosiaalisen median opetuskäytön lisääntyessä opettajan olisi hallittava entistä isompi kirjo eri välineitä ja osattava soveltaa opiskelijalähtöisiä oppimismenetelmiä ja yhteisöllisiä toimintatapoja niissä. Ammattikorkeakoulun verkkotutkintoa koskevassa tutkimuksessaan Jäminki (2008, 150) toteaaakin, että yhteisölliset työskentelymuodot ovat haastavia ja opettajan ei voi saada "valmista" verkkoympäristöä käyttöönsä, vaan opettajan on pystyttävä valitsemaan kuhunkin tavoitteeseen, sisältöön ja vaiheeseen soveltuvat työvälineet ja työtavat.

Lappilaisissa ammattikorkeakouluissa etä- ja verkko-opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen tarjotaan tukea ja koulutusta useissa eri muodoissa ja opetus- ja oppimisprosessin eri vaiheissa. Onnistuneen tukipalvelu- ja opetusprosessin integraation lähtökohtana on siirtyminen reaktiivisesta ongelmanratkaisusta proaktiiviseen suunnitteluun ja ennakointiin. Tällöin painopiste siirtyy etä- ja verkko-opetuksen suunnitteluvaiheeseen ja teknisten ongelmien ratkaisemisesta didaktisten ratkaisujen pohtimiseen.



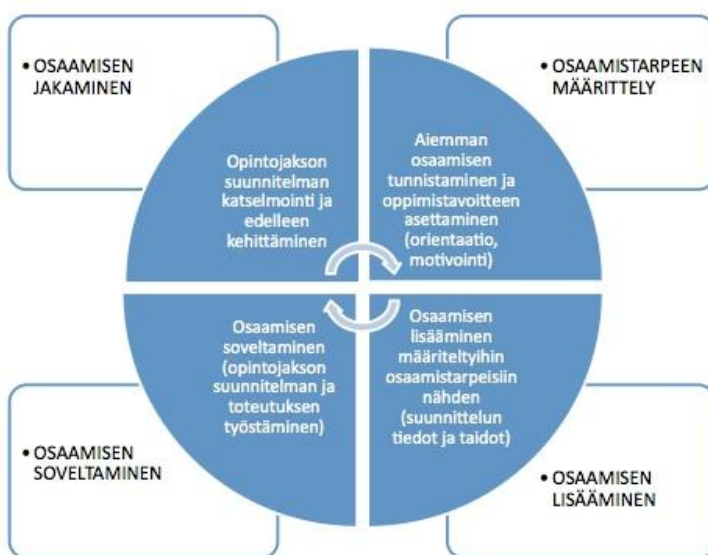
Kuva 2. Tukipalveluiden luonne ja käyttötapa

Opettajien tieto- ja viestintäteknikan opetuskäyttöosaamisen kasvattamiseksi ja opetus-/oppimisprosessin sekä tukiprosessin yhteensovittamiseksi sekä painopisteen siirtämiseksi tekniikasta pedagogisiin ja didaktisiin kysymyksiin voidaan edistää useilla toimintatavoilla, joista muutamia esimerkkejä kuvaamme seuraavaksi.

Opettajien valmistautumista etä- ja verkko-opetukseen tuetaan muun muassa osallistamalla koulutusohjelmien opetuksen suunnittelutilaisuuksiin ja järjestämällä koulutusta, jonka aikana opettajilla on mahdollisuus keskittyä oman opintojaksonsa toteutuksen tuettuun suunnitteluun. Koulutuksessa keskitytään opetus-oppimisprosessin menetelmälliseen suunnitteluun (vt. Koli & Silander 2002, 33-34.). Esimerkki tällaisesta on Ohjattu opintojakson rakentaminen -koulutus, jossa opettajat työskentelevät yhdessä tukihenkilöiden ja kollegojensa kanssa omia verkkototeutuksiaan. Suunnittelu ja toteutukseen valmistautuminen pohjautuvat oppimisprosessiperustaiseen lähestymiseen, jossa opintojakso vaiheistetaan esimerkiksi oppimistilanteiden, oppimistehtävien tai toteutusaikataulun mukaisesti. Koulutuksen yhteydessä tuotetut tarkennetut toteutussuunnitelmat katselmoidaan yhdessä osallistuneiden opettajien ja tukihenkilöiden kesken. Tämän pe-

rusteella suunnitelmia on mahdollista jatkokehittää. Koulutukset edistävät opettajien keskinäisen vertaistuen hyödyntämistä ja kannustavat opettajien, tukihenkilöiden ja opiskelijoiden yhteisölliseen työskentelyyn myös toteutuksen aikana. Koulutuksen tuloksellisuuden kannalta on tärkeää koulutusohjelmien sitoutuminen osaamisen kehittämiseen niin, että opettajat osallistuvat osaamistarpeeseensa parhaiten vastaavaan koulutukseen.

OHJATTU OPINTOJAKSON RAKENTAMINEN - HENKILÖSTÖKOULUTUS



Kuva 3. Ohjattu opintojakson rakentaminen -henkilöstökoulutus

Ohjattu opintojakson rakentaminen on työpajatyypistä henkilöstökoulutusta, joka koostuu neljästä pääosiesta. Nämä ovat osaamistarpeen määrittely, osaamisen lisääminen, osaamisen soveltaminen ja osaamisen jakaminen. Osaamistarpeen määrittely tapahtuu aiemman osaamisen tunnistamisen ja olemassa olevan osaamistarpeen tunnistamisen kautta. Kunkin osallistujan yksilöllisen oppimistavoitteen määrittelyn tehtävänä on motivoida, orientoida ja sitouttaa osallistujat ohjattuun opintojakson rakentamiseen. Osaamisen lisäämisen vaiheessa osallistujat hankkivat tietoja ja taitoja, joita he voivat käyttää erityisesti opintojakson toteutuksen suun-

nittelussa. Osallistujille tarjotaan tässä vaiheessa muun muassa työvälineitä opintojakson pedagogisen suunnitelman laatimiseen ja opiskelijoiden työmäärän mitoittamiseen. Osaamisen soveltaminen tapahtuu konkreettisesti suunnittelemalla ja työstämällä opintojaksoon liittyviä oppimistehtäviä ja näiden ohjeistuksia. Tässä vaiheessa opettajan voi olla myös tarpeen asettua itse opiskelijan rooliin ja testata esimerkiksi suunniteltu tehtävän työstämis- ja palautusmuoto. Suunnitellun opintojaksototeutuksen käyttäjä-/oppijalähtöisyyttä arvioidaan katselmoinnilla, jonka perusteella kokonaisuutta on vielä mahdollista kehittää. Katselmoinnin yhteydessä opettajan kanssa sovitaan myös jakson toteutuksen aikaisesta tuesta.

Ohjattu opintojakson rakentaminen -koulutus on alunperin mitoitettu noin 30 tunnin eli 3,5 työpäivän mittaiseksi kokonaisuudeksi. Useiden opettajien osallistuttua koulutukseen kerran on tästä kehittynyt myös lyhyempi, muutaman tunnin mittainen toteutusmuoto. Tällaisissa lyhyemmissä koulutuksissa on mahdollista esimerkiksi laatia toteutussuunnitelma jollekin uudelle opintojaksolle, päivittää opettajien työvälineosaamista tiettyä oppimistehtävää tai työskentelymuotoa ajatellen tai tarkistaa jo aiemmin toteutunutta opintojaksoa saadun palautteen perusteella.

Työpajamaisen henkilöstökoulutuksen ohella etä- ja verkkokoulutusta on arvioitu ja kehitetty yhdessä opettajien kanssa myös erilaisilla muilla osallistavilla työtavoilla. Esimerkiksi koulutusohjelman opettajat ja etä- ja verkko-opintojen tukihenkilöstö ovat ensin pari- tai pienryhmätyöskentelyä miettineet koulutuksen sen hetkisten toteutus- ja toimintatapojen vahvuuksia, heikkouksia, uhkia ja mahdollisuuksia, jotka on koottu yhteiseksi SWOT-analyysiksi. Tämän jälkeen on valikoitu kriittisimmät kehittämiskohdeet, esimerkiksi heikkoudet, ja tehty toimenpidesuunnitelma niiden kehittämiseksi, mikä usein tarkoittanut mm. etä- ja verkko-opetuksen toteutustavan uudistamista sekä sen tukemista räätälöidyllä henkilöstökoulutuksella.

Näkökulmia tulevaan

Tuki- ja opetusprosessin integraatio edellyttää kaikkien osapuolien sitoutumista toimintaan ja opetuskulttuurin muutosta. Onnistuessaan integraatio toimii strategisen johtamisen välineenä, joka avulla uusien toimintatapojen jalkauttaminen organisaatiossa voi tapahtua hallitusti ja arvioituihin osaamistarpeisiin perustuen. Uusien työskentely- ja oppimismenetelmien kokeilu ja onnistumisten jakaminen edellyttävät yhteisöllisyyttä ja avoimuutta sekä kykyä poisoppia perinteisistä lähiopetuksen toimintatavoista. Kehittämistyö on haastavaa ja edellyttää kaikilta osapuolista keskinäistä arvostusta, rehellisyyttä oman osaamisen arvioinnissa ja sitoutumista itsensä kehittämiseen. Tukipalveluilla on tärkeä rooli toimintakulttuurin ja asenteiden muutoksen edistämisessä. Parhaimmillaan tukihenkilön rooli muodostuu pelkästään teknisiin toimintoihin keskittyvästä opastajasta opettajan rinnalla kulkeväksi keskustelukumppaniksi.

Toimivaksi tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön osaamisen kehittämiseksi ovat osoittautuneet sellaiset työskentely- ja koulutusmuodot, joissa teoria ja käytäntöön soveltaminen sulautuvan opetuksen suunnittelussa nivoutuvat yhteen. Myös kehittämistoimintojen ajoituksella on merkitystä sillä varastoon kouluttautuminen ei ole tehokasta. Kun edellä kuvatut tekijät täyttyvät, on koulutuksella siirtovaikutusta käytännön opetustyöhön.

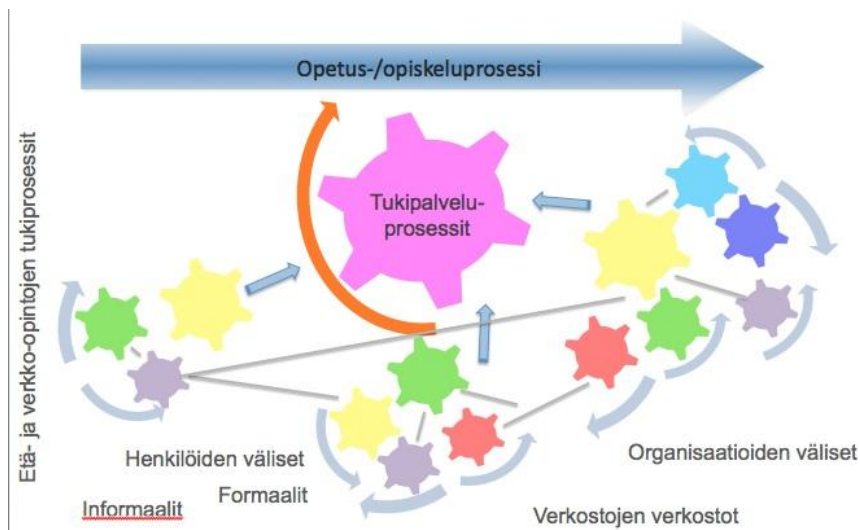
Yksi lähiajan haaste on levittää yllä kuvattuja osaamisen kehittämisen menetelmiä sekä ydin- ja tukiprosessin välisiä vuorovaikutuksen tapoja koko organisaatioon, sillä vielä ei voida sanoa, että edellä kuvatun kaltaiset käytännöt olisivat systemaattisesti käytössä kaikissa lappilaisten ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmissa.

Oppimisympäristöt, myös verkko-oppimisympäristöt monipuolistuvat tulevaisuudessa. Tuttuja ”vanhojen” verkkotyövälineiden ominaisuudet ja hallittavuus kehittyvät koko ajan, samoin käyttäjien käyttötaidot, mutta uudet välineet ja työskentelytavat synnyttävät jatkuvan tarpeen kehittää tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttötaitoja. Myös tukipalvelun tehtävät laajene-

vat kattamaan yhä kasvavaa verkkovälineiden ja työskentelymenetelmien kirjoa. Yksittäisten välineiden hallintaan keskittymisen sijasta etä- ja verkko-opintojen tukipalvelut työskentelevät ennen kaikkea eri välineiden pedagogisesti mielekkään yhteiskäytön edistämiseksi.

Sulautuvan opetuksen (blended learning) yhteydessä on noussut esille myös käsite sulautuva ohjaus (blended counselling), mikä tarkoittaa tieto-, neuvonta ja ohjauspalveluiden monimuotoista saatavuutta. Etä- ja verkko-opetuksen määrällinen lisääntyminen vaatii tarkastelemaan uudelleen myös perinteisten tukitoimintojen kuten opiskelijapalveluiden roolia suhteessa opintojen monimuotoistumiseen.

Tulevaisuuden haasteena sulautuvan opetuksen tukipalveluiden kehittämisessä voidaan nähdä toiminta hajautettuna tukiverkostona niin, että vahva alueellinen ja asiakaslähtöinen näkökulma tuen järjestämisessä pystytään säilyttämään. Tällaisen toiminnan haasteina tulee olemaan yhteistoiminta verkostossa, moniammatillisuus ja toiminnan sujuvuus sulautuvan opetuksen tukemisen prosessiin osallistuvien kesken niin yksilö- kuin organisaatiotasollakin sekä opiskelijoiden mukaan ottaminen prosessien ja palveluiden suunnitteluun. Engeströmin (2004, 66) mukaan on havaittavissa siirtyminen pysyvistä tiimeistä nopeasti muuntuviin yhteistoiminnan malleihin, joissa on mukana toimijoita organisaation eri yksiköistä, toisista organisaatioista sekä asiakkaita. Tällaisten nopeasti muuttuvien yhteistoimintamallien hallinta vaatii uudenlaista tottumusta ja uusia välineitä.



Kuva 4. Etä- ja verkko-opintojen tukipalveluiden verkostotasoja

Lappilaisten korkeakoulujen yhteistyö etä- ja verkko-opintojen tukipalveluiden suunnittelussa ja tuottamisessa tiivistyy lähitulevaisuudessa entisestään, kun Lapin korkeakoulukonsernin yhteinen tukipalvelukeskus aloittaa toimintansa. Lapin yliopiston, Kemi-Tornion ja Rovaniemen ammattikorkeakoulujen etä- ja verkko-opintojen tukipalvelut tuotetaan jatkossa osana yhteisiä opetuksen kehittämispalveluja.

Lähteet

Engeström, Y. (2004). *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä*. Tampere: Vastapaino.

Jäminki, S. (2008). *Ohjaus- ja opiskeluprosessit samanaikaisessa ja eriaikaisessa verkkoympäristössä. Etnografinen tutkimusmatka verkkotutkimon maailmaan*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Koli, H. & Silander, P. (2002). *Verkko-oppiminen. Oppimisprosessin suunnittelu ja ohjaus*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Saranki-Rantakokko, S. (2008). Luokkahuoneista verkostomaiseen virtuaaliopetukseen. Tutkimus muutoksen johtamisesta ammattikorkeakoulussa. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Sydänmaalakka, P. (2001). Älykäs organisaatio – tiedon, osaamisen ja suorituksen johtaminen. Helsinki: Kauppakaari.

TOIMITTAJAT

VTL Taina Joutsenvirta toimii verkkopedagogiikan asiantuntijana Helsingin yliopiston valtiotieteellisessä tiedekunnassa. Hän on toimittanut kirjan Sulautuva opetus – uusi tapa opiskella ja opettaa sekä kolme sulautuvan opetuksen verkkojulkaisua.

VTT Liisa Myyry toimii pedagogisena yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston valtiotieteellisessä tiedekunnassa ja on toimittanut yhden sulautuvan opetuksen verkkojulkaisun.

KIRJOITTAJAT

TkT Päivi Aarreniemi-Jokipelto työskentelee HAAGA-HELIA:n Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa yliopettajana. Osaamisalueita ovat verkkopedagogiikka, oppimisen teknologiset ratkaisut ja T-oppiminen.

FM Soile Bergström toimii lehtorina Metropolia ammattikorkeakoulussa sosiaalialan koulutusohjelmassa. Hän on toiminut verkko-opetuksen parissa 1990-luvun lopusta alkaen eli yli 10 vuotta ja toteuttanut useita opintojaksoja verkko-opintoina lähinnä sosiaalialalla yhdessä kollegoiden kanssa.

Susan Gamache is currently working as an English Lecturer at the Language Centre of Aalto University School of Science and Technology, and teaches language and communication skills to students of engineering.

Agrologi (ylempi amk) Ulla-Maija Knuutti toimii Hämeen ammattikorkeakoulussa koulutussuunnittelijana kestävän kehityksen ja maaseutuelinkeinojen aikuiskoulutuksen tehtävissä.

Ph.D. Helena Koskinen, currently working as lecturer involved in teachers' pedagogical studies at the University of Lapland, faculty of education. Research interests: studying, learning and teaching in context of adult education and teacher education.

TT Tuija Laine on kirkko- ja kirjahistorian dosentti Helsingin ja Itä-Suomen yliopistoissa. Hän on tutkinut erityisesti kirjan reseptiä, levitystä ja vaikutushistoriaa. Hän on toiminut useissa hankkeissa, joiden tavoitteena on ollut tuottaa verkkoon kirjahistoriaan liittyvää lähdeaineistoa ja oppimateriaalia.

MSc Juhana Nieminen is currently working as a Departmental Amanuensis the Language Centre of Aalto University School of Science and Technology. He is working with various blended learning projects in language learning for students of engineering.

MA Ken Pennington has taught writing at many Finnish universities and has co-authored [Academic Writing in English](#) website. He is currently working as an English Lecturer at the Language Centre of Aalto University School of Science and Technology.

KM Anu Pruikkonen toimii Kemi-Tornion ammattikorkeakoulussa etä- ja verkko-opintojen tukipalveluissa koordinaattorina ja Lapin maakuntakorkeakoulussa vs. johtajana. Kummassakin työtehtävässä on keskeisessä asemassa erilaiset etä- ja verkko-opintojen kehittämistehtävät.

KM Tanja Rautiainen toimii Rovaniemen ammattikorkeakoulun etä- ja verkko-opintojen tukipalvelun suunnittelijana. Tehtäviin kuuluu etä- ja verkko-opintojen kehittäminen sekä näiden tekninen ja pedagoginen tuki.

MA Jan-Mikael Rybicki is currently working as an English Lecturer at the Language Centre of Aalto University School of Science and Technology, and teaches language and communication skills to students of engineering.

FT Anne Virtanen työskentelee Hämeen ammattikorkeakoulussa tutkijayliopettajana kestävän kehityksen opetus- sekä tutkimus- ja kehittämissuhteissa.

Leif Åberg on organisaatioviestinnän professori Helsingin yliopiston sosiologistien laitoksella. Hän on saanut valtiotieteellisen tiedekunnan opetuksen kehittäjän palkinnon vuonna 2005 ja Palmenian kouluttajapalkinnon vuonna 2009.

Julkaisija: Helsingin yliopiston valtiotieteellisen tiedekunnan verkko-opetuksen kehittä-
misyksikkö

ISBN 978-952-10-6751-8

Osoite: <http://www.helsinki.fi/valtiotieteellinen/julkaisut/sulautuva2010.pdf>