

Jukka Määttä & Titta Pohjanmäki & Päivi Timonen (toim.)

KOHTI DIGIKAMPUSTA



HUMANISTINEN
AMMATTIKORKEAKOULU

Jukka Määttä & Titta Pohjanmäki & Päivi Timonen (toim.)

KOHTI DIGIKAMPUSTA

Humanistinen ammattikorkeakoulu, julkaisuja 22.

Helsinki: Humanistinen Ammattikorkeakoulu.

ISBN 978-952-456-242-3 (painettu)

ISSN 2343-0664 (painettu)

ISBN 978-952-456-243-0 (verkkojulkaisu)

ISSN 2343-0672 (verkkojulkaisu)

© Humanistinen ammattikorkeakoulu & tekijät 2016

Kustannustoimitus: Anna Tuomikoski

Kannen valokuva: Kirsi MacKenzie. Meemi: Nina Luostarinen.

Kansi ja taitto: Minna Malja

Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy 2016



Jukka Määttä & Titta Pohjanmäki & Päivi Timonen (toim.)

KOHTI DIGI- KAMPUSTA



**HUMANISTINEN
AMMATTIKORKEAKOULU**

Sisällys

Digikampus haastaa oppimisen Jukka Määttä	6
Digitalisaatio ja uusi korkeakoulu Tapio Huttula	12
Humak ja digitalisaatio Tapio Huttula	24
Digikampus ja oppiminen verkkoympäristöissä Päivi Timonen	31
Kohti digikampusta – entä laatu? Hannu Sirkkilä	46
Digitaaliset palvelut ja kybermaailma Mikael Rosendahl	58
Digikirjasto ja elektroniset aineistot Pirjo Kangas & Virpi Kultanen & Hilla Mäkelä	64
Suurimmat haasteet Humanistisen ammattikorkeakoulun tiellä kohti digikampusta. Kysely digimentoreille Pauli Kurikka	77
Opiskelijat verkkoympäristössä Salla Paavilainen & Marianna Rantanen & Suvi Torikka	89
Kukonaskelin kohti loikkaa. Avoin AMK matkalla digiaikaan Sanna Lukkarinen	96
Opettajuus verkko-oppimisympäristössä Sylvia Hyry	104

Opiskelijan motivaation tukeminen digikampuksella Anna-Maija Vuorela	116
Viittomakielen ja tulkkauksen opetus verkkoon – eihän se nyt voi toimia! Tapauskuvaus opetuksen onnistumisesta verkossa Liisa Halkosaari	127
Valmentajana digioppimisympäristössä Titta Pohjanmäki	136
E-valmentajuus kokemuksina ja käytäntöinä Tiina Valkendorff	146
cMOOC-toteutus Moodlerooms-alustalla. Kokemuksia ja suosituksia Jussi Linkola	161
cMOOC nuorisotyön opiskelun muotona Markus Söderlund	170
Digitaaliset oppimisympäristöt osaamisen kehittämisessä. Yhteistyökumppanin kokemuksia joustavasta etäopetuksesta Heikki Lauha	183
Koordinaatti kumppanina luomassa uutta oppimisympäristöä nuorisotyön koulutusosalalle Jaana Fedotoff & Mika Pietilä	190
cMOOC Analytics in Practice Anna Adel	196
European MOOCs and Internationalization: Blind Alley or Educational Highway? Bettina Schlass	207

DIGIKAMPUS HAASTAA OPPIMISEN

Jukka Määttä

Ajatus käsillä olevasta julkaisusta syntyi digikampuksen alkuvaiheen työskentelyn yhteydessä. Tarvitsimme ajatustenvaihtoa ja tietoa ensimmäisistä kokemuksista voidaksemme jatkaa kehitystyötämme eteenpäin. Käsillä oleva julkaisu toimii Humakin digikampuksen rakentamisen alkuvaiheen väliarviointina, mutta samalla myös yleisenä puheenvuorona digitaalisen oppimisympäristön haasteista. Digikampus-ajatuksella haluamme viestittää yhteistyökumppaneille, opiskelijoille ja omalle henkilöstölle uudenlaisesta digitaalisesta opiskelu-, työ- ja palveluympäristöstä. Toisaalta kysymys on välttämättömästä yhteiskunnallisesta muutoksesta, mutta toisaalta myös tietoisesta uuden rakentamisesta ja aktiivisesta uuteen suuntautumisesta. Tunnustamme edellisen, mutta uskomme jälkimmäiseen ja haluamme olla aktiivisesti rakentamassa jotakin uutta. Tulevaisuudessa Humakin digikampus pitää sisällään kaikki palvelut, uudenlaisen työ- ja oppimisympäristön sekä myös yhteisen innovaatioalustan kumppaneiden kanssa tehtävälle yhteistyölle. Digikampus on yksi Humakin tärkeimmistä kehittämissuunnitelmista lähivuosien aikana, ja sen toteuttaminen on ajoitettu samanaikaiseksi opetussuunnitelmauudistuksen kanssa.

Digikampuksen visioon kuuluu kokonaisen tutkinnon tuottaminen digitaalisessa oppimisympäristössä. Tämä tarkoittaa kaikkien koulutusalojen ja yksittäisten opintojaksojen haastamista. Millä tavoin kukin opintojakso tai opintokokonaisuus voitaisiin toteuttaa digitaalisessa ympäristössä, tai millä tavoin digitaalisuutta voidaan hyödyntää opintojaksojen tai opintokokonaisuuksien toteuttamisessa? Suunnittelun edetessä teemme valintoja siitä, mitkä opinnot voidaan toteuttaa lähiopetuksessa ja mitä opintoja voidaan toteuttaa pääsääntöisesti verkkoympäristössä.

Humakin digitaalisen oppimisympäristön rakentamista ohjaavana periaatteena on pedagogiikka. Haluamme säilyttää ammattikorkeakoulumme pedagogisen ajattelun kulmakiven, valmennuspedagogiikan, ja soveltaa sitä verkossa. Digikampuksen rakentaminen on tapahtunut ja tapahtuu vaiheittain siten, että ensimmäisessä vaiheessa palkattiin verkkopedagogi, valittiin järjestelmälusta, aloitettiin henkilöstön koulutus ja nimettiin vertaistukea antavat digimentorit. Toisessa vaiheessa henkilökuntaa koulutetaan laajemmin digitaalisten mahdollisuuksien hyödyntämiseen ja rakennetaan digikampusta osana Humakin pedagogista mallia, valmennuspedagogiikkaa. Kolmannessa vaiheessa opiskelu-, työ- ja palveluympäristö jalkautetaan henkilöstön ja opiskelijoiden käyttöön uusien opetussuunnitelmien käyttöönoton yhteydessä, jolloin tuotantovaiheessa voidaan tehdä jo opetusjaksoja suoraan uuden opetussuunnitelman mukaisesti. Vaiheet rytmitetään myös yhteen samaan aikaan tehtävän järjestelmäuudistuksen kanssa, kun aikaisemmasta intrasta luovutaan ja siirrytään uuteen ympäristöön.

Tämä julkaisu koostuu puheenvuoroista, joissa käsitellään digitaalisuuden mahdollisuuksia ja haasteita korkeakoulukentällä, uudenlaisen oppimisympäristöön siirtymisen ensivaiheen kokemuksia sekä digitaalisen opiskelu-, työ- ja palveluympäristön haasteita eri näkökulmista. Mukana on myös teknisen ympäristön kehittämiseen liittyviä artikkeleita, ja lisäksi teoksessa avataan tulevaa mahdollisuushorisonttia ja sovelletaan laatuajattelua uudenlaiseen ympäristöön. Kirjoittajat ovat Humanistisen ammattikorkeakoulun omia asiantuntijoita ja yhteistyökumppaneita.

Rehtori Tapio Huttula pohdiskelee ensimmäisessä artikkelissaan digitaalisuuden korkeakoululle tuomaa muutosta ja sitä, miten korkeakoulut voivat uudessa tilanteessa säilyttää reagointi- ja ennakointikykyänsä sekä innovatiivisuutensa. Niin sanottua uutta korkeakoulua määrittää se, kuinka digitaalisuuden haasteisiin vastaaminen onnistuu ja kuinka muutostilanne voidaan hyödyntää. Toisessa artikkelissaan Huttula pohtii sitä, millä tavoin digikampus – eräs Humakin keskeisimmistä kehittämisohjelmista – voi olla vastaus digitaalisuuden ja uuden korkeakoulun haasteisiin. Digitaalisuuden haltuunotto ja soveltaminen pedagogisessa ympäristössä on yksi Humakin tulevaisuuden menestystekijöistä.

Verkkopedagogi Päivi Timonen käsittelee artikkelissaan oppimista digitaalisessa ympäristössä. Artikkelin luo katsauksen digitaalisen kampuksen haasteelliseen ytimeen eli siihen, mitä on valmennuspedagogiikan toteuttaminen digioppimisympäristössä. Artikkelissa käsitellään Humakin digikampuksen rakentamisvaihetta ja tulevaisuutta oppimisprosessin näkökulmasta. Samalla avataan alustavia jäsennyksiä ja mallinnuksia siitä, millä tavoin digioppiminen voisi tapahtua Humakissa ja millä tavoin aika ja paikka määrittävät oppimistilannetta ja oppimisympäristöä. Artikkelin osoittaa digitaalisen oppimisympäristön jatkokehittämisen haasteet ja ne avoimet kysymykset, joihin haetaan vielä vastausta.

Yliopettaja, laatuvaastaava Hannu Sirkkilä käsittelee artikkelissaan verkopedagogiikan laadunhallinnan elementtejä. Nopea muutos on haastanut myös laatu työn ja laatu työn standardien asettamisen. Sirkkilä peräänkuuluttaa aitoja kysymyksiä verkopedagogiikan laadunhallinnan jäsentämiseksi. Hän esittelee eri lähdeaineistoihin tukeutuen, mihin digioppimisen laadun arviointi voisi kohdistua. Digioppimisen laadunhallinnan lähtökohdiana on digitaalisen oppimisen prosessiluonne ja keskeisten prosessien paikannus: vaiheet ja kohteet. Kohteiden tunnistaminen mahdollistaa selkeän prosessikuvauksen ja toiminnallisten ohjeiden laatimisen. Humakin kaltaisessa verkostoammattikorkeakoulussa tämä on erityisen tärkeää, jotta toimijat (muun muassa opettajat, informaattikot ja opintoasiainpalveluiden asiantuntijat) tietävät omat tehtävänsä ja sen, mitä prosessin edistäminen heiltä vaatii.

Teknologiapäällikkö Mikael Rosendahl kirjoittaa digitaalisista palveluista ja kybermaailmasta. Digitaaliset palvelut lisääntyvät ja tulevat luonnollisesti myös oppilaitoksiin. Tämä haastaa oppilaitosten henkilökunnan, sillä digitaalisia palveluita on osattava käyttää sujuvasti ja hyödyntää aidosti omassa työssä. Siirtyminen uuteen digitaaliseen maailmaan voi olla monelle siirtymistä pois omalta mukavuusalueelta. Samalla on hyvä ymmärtää ja pitää mielessä tietosuojan merkitys ja muut kyberturvallisuuteen liittyvät riskit.

Informaattikot Pirjo Kangas, Virpi Kultanen ja Hilla Mäkelä valottavat artikkelissaan digitaalisen kirjaston ja elektronisten aineistojen asemaa Humakin digikampuksen rakentamisessa. Kirjasto on jo hyvin pitkällä digitaalisen toimintaympäristön rakentamisessa, ja tulevat haasteet liittyvät muun muassa linjauksiin paikallisten kirjastojen ja kokoelmien asemasta suhteessa jo osin käytössä oleviin ja tulevaisuudessa yhä laajeneviin keskitettyihin elektronisiin aineistoihin ja kirjastoon. Digikirjaston toteuttaminen vaatii myös selkeämpiä uusia avauksia asiakastyöhön, esimerkiksi asiakkaiden tavoittamiseen ja neuvontaan. Asiakaspalvelutyön uudet muodot ja aineistohankintojen painotusten tulevat muutokset saattavat vaatia kirjastolta sisäisten toimintatapojen uudelleenarviointia.

Lehtori Pauli Kurikka arvioi Humakin digikampuksen alkutaivalta digimentoreille tehdyn kyselyn tulosten perusteella. Humakin digimentorit toimivat eri kampuksilla ja koulutusaloilla vertaistukena muulle opetushenkilöstölle. Kurikan yhteenveto on oivallinen väliarviointi digikampuksen alkuvaiheen tilanteesta. Kurikka painottaa saatujen tulosten pohjalta vision ja tarkoituksenmukaisuuden juurruttamista koko henkilöstön mieliin, poisoppimista vanhasta, uskallusta heittäytyä uuteen, asianmukaisen tekniikan ja sen toimintaedellytysten mahdollistamista sekä riittäviä suunnitteluresursseja. Digimentorit näkevät digikampuksen mahdollisuutena Humakille sen laajan toiminta-alueen ja verkostorakenteen vuoksi.

Humanistisen ammattikorkeakoulun opiskelijakunta HUMAKOn edustajat Salla Paavilainen, Marianna Rantanen ja Suvi Torikka käsittelevät

omassa artikkelissaan digitaalisen oppimisympäristön rakentamisen haasteita palvelumuotoilun näkökulmasta. Kirjoittajat haastavat huomioimaan digikampuksen suunnittelussa loppukäyttäjän eli opiskelijan oppimisprosessin näkökulman: tämä on laadukkaan oppimisen ehto. He tunnistavat yhteisöllisyyden rakentamisen verkkoympäristössä haasteeksi ja painottavat myös tukipalvelujen saatavuutta digikampuksen onnistumisen ehtona. Kirjoittajat korostavat myös opiskelijoiden toiveiden huomioimista suunnittelutyössä.

Lehtori Sanna Lukkarinen luo artikkelissaan katsauksen avoimen ammattikorkeakouluopiskelun haasteisiin digitaalisessa toimintaympäristössä. Lukkarinen on toiminut yhteisöpedagogikoulutuksen avoimen ammattikorkeakoulun vastuuhenkilönä. Hän on selvittänyt avoimen opiskelijoiden motivaatiota, kokemuksia ja toiveita myös kyselyn avulla. Eräs Lukkarisen löytämistä haasteista liittyy vuorovaikutteisuuden ja vaihtoehtoisten toimintatapojen kehittämiseen verkkoympäristössä.

Opettajaopiskelija Sylvia Hyry Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitokselta käsittelee artikkelissaan sitä, millaisia erityisiä piirteitä ammatillisen opettajuuden rakentamiseen liittyy verkko-opintoympäristössä. Hyry on toiminut Humakissa opettajaharjoittelijana cMOOC-verkko-opintojaksoilla. Opettajien ammatillinen ympäristö on aina jonkinlaisessa muutoksessa. Nyt opettajuutta muuttaa digitalisaatio, kun viestintä ja vuorovaikutus verkossa pirstaloituvat. Myös tutkimus alueelta on vielä hajanaista.

Lehtori Anna-Maija Vuorela kirjoittaa kokemuksistaan opiskelijaryhmän kanssa ja erityisesti motivaation vaikutuksesta oppimiseen. Hänen mukaansa oppimisen lähtökohdana on parhaimmillaan opiskelijan itsetietoisuuden, itsemääräämisen ja omaehtoisuuden vahvistaminen. Opettajan tekemillä valinnoilla, kuten ohjauksella, kaikilla opintojen sujuvuuteen vaikuttavilla asioilla ja myös valituilla opiskelumateriaaleilla, on vaikutusta opiskelijoiden motivaatioon. Oleellista on mahdollistaa yhteisöllinen oppiminen. Opettajan rooli muutosagenttina on haastava ja vaatii kykyä käsitellä epä-mukavia asioita, ahdistusta ja ristiriitoja. Niiden seurauksena kuitenkin syntyy muutoksia ja opitaan uutta.

Lehtori Liisa Halkosaari kirjoittaa viittomakielen ja tulkkauksen opetuksen toteuttamisesta verkossa. Viittomakielen opetusta on perinteisesti järjestetty lähiovetuspainotteisesti ja opettajajohtoisesti. Kieli- ja tulkkausaidon opettaminen, oppiminen ja arviointi vaativat aina vuorovaikutusta. Halkosaari on haastanut perinteisen ajattelun ja kokeillut vuorovaikutteista tulkkauksen verkko-opetusta. Hän korostaa tiivistä ohjeistusta tehtäviin onnistumisen edellytyksenä. Hyvä tehtävänanto myös motivoi, ja Halkosaaren havaintojen mukaan näyttää siltä, että sisäinen motivaatio on verkko-opiskelussa entistäkin tärkeämpi.

Koulutuspäällikkö Titta Pohjanmäki tarkastelee valmentajan roolia ja osaamisvaatimuksia uudenlaisessa digitaalisessa toimintaympäristössä.

Hän pohtii artikkelissaan oppimisen roolia Humakin valmennuspedagogiikan ja digitalisoitumisen näkökulmasta. Digivalmentaja voi toimia yhteisöllisen, oivaltavan oppimisen ja yrittäjämäisen asenteen edistäjänä Humakin valmennusmallin mukaisesti. Digivalmentajalla tulee olla näkemyksellisyyttä ja motivaatiota, ja hänen on kyettävä toimimaan pedagogin, valmentajan ja kehittäjän rooleissa koko oppimisprosessin ajan. Pohjanmäki alleviivaa valmentajan keskeistä roolia. Valmentajan on opittava ja kehityttävä koko ajan työssään ja osattava olla samalla oman työnsä ja työyhteisönsä pedagoginen kehittäjä.

Lehtori Tiina Valkendorff tarkastelee digitaalisessa oppimisympäristössä toteutetuilta digitaalisen nuorisotyön cMOOC-opintojakoilta saatuja kokemuksia. Kyseiset opintojaksot järjestettiin Humanistisen ammattikorkeakoulun ja Metropolia Ammattikorkeakoulun yhteistoteutuksena osana Distanssi-hanketta keväällä 2016. Hankkeessa digipedagogiikasta käytettiin nimitystä *e-valmentajuus*, joka viittaa paitsi digitaaliseen oppimisympäristöön, myös Humanistisen ammattikorkeakoulun valmennuspedagogiikkaan, jossa keskiössä on työelämälähtöinen, ryhmässä toteutettava toiminta- ja opiskelukulttuuri. Valkendorffin havaintojen mukaan e-valmentajan rooli vaatii vielä täsmennystä ja kehittämistä. Lisäksi tarvitaan myös tutkimuspohjaista tietoa verkkomuotoisen ryhmätoiminnan dynamiikasta.

Metropolia Ammattikorkeakoulun lehtori Jussi Linkola tarkastelee artikkelissaan cMOOC-opintojakson toteutuksesta Moodlerooms-alustalla saatuja kokemuksia ja esittää suosituksia tulevia opintojaksoja silmällä pitäen. Linkola on ollut mukana Humakin, Verken ja Metropolian monivuotisessa yhteistyöhankkeessa, jossa on kehitetty verkkoperustaista nuorisotyön koulutusta.

Samaan aihepiiriin liittyen Humanistisen ammattikorkeakoulun lehtori Markus Söderlund kuvaa artikkelissaan Humakin, Metropolian sekä yhteistyökumppaneiden yhdessä toteuttamaa Distanssi – MOOC nuorisualan digitaalisen työotteen vahvistajana -hanketta. Kuinka hanke rakentui, ja millaisia kokemuksia siitä saatiin? Artikkelissa pohdiskellaan myös arvioinnin merkitystä ja mahdollisuuksia cMOOC-verkkokurssien toteutuksessa.

Verkkonuorisotyön valtakunnallisen kehittämisskeskuksen Verken suunnittelija Heikki Lauha käsittelee kirjoituksessaan digitaalisten oppimisympäristöjen merkitystä osaamisen kehittämisessä. Lauha korostaa nuorisotyön ammattilaisten osaamisen vahvistamista. Eri toimijoiden yhteistyönä syntyvät koulutusmallit tarjoavat uusia mahdollisuuksia. Näin voidaan luoda joustavia ja avoimia matalan kynnyksen oppimisympäristöjä. Humakin, Metropolian ja Koordinaatin kanssa saadut myönteiset kokemukset cMOOC-kurssin toteuttamisesta vahvistavat Lauhan mukaan käsitystä siitä, että monialaisena yhteistyönä toteutettaville verkkokurseille on nuorisotoimialalla tilausta, ja niiden avulla voidaan vahvistaa työntekijöiden osaamista maanlaajuisesti.

Nuorten tieto- ja neuvontatyön kehittämiskeskus Koordinaatin Jaana Fedotoff ja Mika Pietilä käsittelevät artikkelissaan osaamisen vahvistamista ja kumppanuusrooliaan uudenlaisen oppimisympäristön luomisessa sekä cMOOC-kurssien tuottamista. Koordinaatin ensisijaisen kohderyhmän, nuorisotyön ja nuorten parissa toimivien tieto-, neuvonta- ja ohjausalan ammattilaisten, näkökulmasta edellä mainitussa Distanssi-hankkeessa oli kysymys myös osaamisen vahvistamisesta lopullisen kohderyhmän eli nuorten parhaaksi. Kirjoittajat refleктоivat kokemuksiaan opintojakson tuottamisesta, jonka myötä erilaiset toimijat haastettiin yhteistyöhön yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi.

Kansainvälisen kaupan opiskelija Metropolia Ammattikorkeakoulusta Anna Adel kirjoittaa Distanssi-projektin MOOC-kokemuksista. Adel valottaa oppimisanalytiikan mahdollisuuksia oppimisen edistäjänä. Oppimisanalyttiset työkalut tarjoavat opetuksen järjestäjille hyvän mahdollisuuden seurata opiskelijoiden opintojen edistymistä, ja opiskelija saa niiden avulla tietoa etenemisestään ja oppimisestaan myös suhteessa muihin opiskelijoihin. Kehittyneimmät ohjelmat tarjoavat opiskelijalle hyvin yksityiskohtaista ja ajantasaista tietoa reaaliajassa, mikä helpottaa oppimista entisestään.

Blackboardin asiakasjohtaja Bettina Schlass kuvaa artikkelissaan eurooppalaisen MOOC-ajattelun ja kansainvälisyyden suhdetta. Artikkelin tarjoaa laajan kokonaiskuvan MOOCien asemasta kansainvälisellä korkeakoulukentällä. MOOC-kurssit ovat levinneet vajaan kymmenessä vuodessa kaikkialle maailmaan ja ovat tällä hetkellä tärkeä osa korkeakoulujen kansainvälistä näkyvyyttä ja myös opiskelijoiden rekrytointia. MOOCit antavat korkeakouluille myös oivallisen mahdollisuuden kansainvälistymiseen paikasta riippumatta.

Oppiminen on jatkuvaa etsintää. Emme ole vielä täysin selvillä siitä, millaisia mahdollisuuksia digitaalisuus lopulta tarjoaa. Matka uuteen on matka kohti jotakin, josta ei ole vielä täyttä varmuutta. On hyväksyttävä epävarmuuden tila, joka haastaa meidät sietämään myös tietämättömyyttä.

DIGITALISAATIO JA UUSI KORKEAKOULU

Tapio Huttula

Elämme uudenlaista teknologista murrosta. Automaatio, digitalisaatio ja robotiikka vievät kehitystä uusiin arvaamattomiin suuntiin. Tulevaisuuden ennakointi ei ole helppoa varsinkaan, kun suuret megatrendit kuten väestöräjähdyks ja väestön ikääntyminen, globalisaatio sekä ympäristö- ja ilmastokriisit ovat edelleen läsnä. Lisäksi talouskehitys koko maailmassa näyttää heikkenevän.

Mihin tässä tilanteessa pitäisi uskoa? Suomessa on uskottu koulutukseen. Pääomien puute on haluttu korvata osaamispääomalla. Koulutuksella on nähty olevan suora vaikutus yhteiskunnan positiiviseen kehitykseen. Koulutuksella on luotu pohjaa työllisyydelle ja hyvinvoinnille ja vahvistettu sosiaalista koheesiota. Nyt tulevaisuus näyttää olevan enemmän hämärän peitossa.

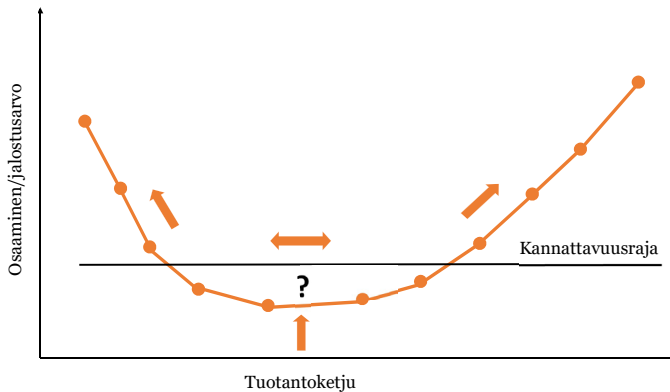
Onko jatkuva teknologinen kehitys ja tuottavuuden ja sitä kautta hyvinvoinnin lisääminen enää mahdollista? USA:n kasvua vuodesta 1870 nykypäivään tutkinut taloustieteilijä Robert J. Gordon väittää, että ei ole. Hänen mukaansa keksintöjen suurin vaikutus tuottavuuden kasvuun osui vuosiin 1920–1970. (Gordon 2016.)

Senkin jälkeen teknologinen kehitys on tuottanut vallankumouksellisia innovaatioita muun muassa tieto- ja viestintätekniikan aloilla, mutta niiden vaikutukset ovat kohdistuneet kapeammille sektoreille ja aiempaa epätasaisemmin eri väestöryhmiin, väittää Gordon.

Onko siis niin, että digitalisaatio saa aikaan teknologista tuottavuushyötyä, mutta hyöty jakautuu entistä epätasaisemmin? Pohdin artikkelissani kysymystä siitä, eikö digitalisaatio lisääkään tasa-arvoa, ja hahmotan samalla korkeakoulujen roolia digitaalisen muutoksen vastaanottajina ja selittäjinä sekä ehkä myös selittäjinä.

Muutoksen prosesseista

Kaupan vapautuminen ja globalisaatio toivat kansainvälisen työnjaon suomalaisen elinkeinoelämään. Teknologinen kehitys mahdollisti entistä tiiviimmän yhteistyön ympäri maapalloa. Tuotannollinen työ pakeni Suomes-takin nopealla tahdilla halvemman työvoiman maihin ja toisaalta lähemmäs uusia suuria markkina-alueita. Tuolloin ajatuksena oli varmistaa osaamisen avulla jalostusarvoltaan korkeampien tehtävien pysyminen Suomessa. Koulutukselle oli tässä tilanteessa selkeä tehtävä.



Kuvio 1. Suomen paikka osaamis- ja tuotantoketjussa? (Huttula 2015b pohjalta.)

Automaation ja robotiikan myötä suuri osa tuotannollisista tehtävistä on kadonnut. Tämä on muuttanut kansainvälistä kilpailutilannetta radikaalisti. Lamavuosista, 1990-luvun alusta lähtien, pitkään kannattavuusongelmien kanssa taistellut Valmet Automotiven Uudenkaupungin autotehdas on esimerkki siitä, että tuotannollinen toiminta on mahdollista Suomessa, kunhan

halvalla työvoimalla tehdyt tuotantovaiheet on ”puristettu pois” tuotantoketjusta.

Prosessi ei ole todellisuudessa näin suoraviivainen. Isoa kuvaa hämärtävät monet yhtä aikaa vaikuttavat ja muuttuvat tekijät, minkä voimme huomata myös Suomessa. Tuotantoketjut pirstaloituvat, ja jokainen tuotantovaihe voidaan jakaa yhä pienempiin osiin ja toteuttaa missä tahansa. Siksi kansallisen strategian määrittely (kuvio 1) ei ole enää edes niin helppoa kuin 2000-luvun alussa.

Länsimaissa on jouduttu toteamaan, että suunnittelu- ja kehittämistehäväätkään eivät ole tuotannollista työtä suojatumpia. Kopiointi, plagiointi ja uusien ideoiden nopea omaksuminen tietävät sitä, ettei keksinnöistä ja innovaatioistakaan saatava hyöty ole enää yhtä varmaa ja pitkäkestoista. Kehittyville maille on ollut tärkeää rakentaa omia tuotteita ja brändejä ja luoda innovaatioita. Myös keinoja on lainattu. Idän tiikerit ovat panostaneet jo vuosikymmeniä oman korkeakoulutuksensa rakentamiseen.

Toisaalta osa toiminnoista on palannut länsimaihin, koska toimintaympäristö kehittyvissä maissa ei olekaan ollut riittävän tasokas. Tehokkaan tuotannon eräs edellytys on ennakoitavissa oleva, turvallinen ja vakaa yhteiskunta. Jossakin vaiheessa investoinnit yleiseen infrastruktuuriin voivat käydä liian kalliiksi. Globalisaatio voi myös muuttaa suuntaa uuden teknologian kehittymisen myötä. Uusi tekniikka voi muuttaa esimerkiksi palvelulogistiikkaa ja toimitustapoja, kuten kävi 3D-tulostuksen myötä. Osalle asiakkaista tuotteen nopea saatavuus on olennaista. Tällöin maantieteellä ja logistiikan nopeudella on taas erilainen merkitys.

Osa kehittyvien maiden kilpailukykyvajeesta johtuu myös henkilöstön riittämättömästä osaamisesta. Suunnittelutyö edellyttää teknisen lisäksi monenlaista muutakin osaamista. Tarvitaan myös geneerisiä taitoja, laaja-alaisuutta, luovuutta sekä kommunikaatio- ja työyhteisötaitoja. Kyse on henkilöstön kyvystä nopeasti hyödyntää ja yhdistää tietoa ja uutta teknologiaa sekä ottaa uudet innovaatiot käyttöön.

Teknologinen kehitys on vaikuttanut suuresti työhön, sen tekemiseen ja työyhteisöihin. Tietotyön lisääntyminen merkitsee, että paikalla ja ajalla ei ole enää samanlaista merkitystä työn tekemiselle kuin aikaisemmin. Samalla se on merkinnyt sitä, että varsinaiset tuotantoketjut ovat hajautuneet ja työ tehdään entistä enemmän erilaisissa verkostoissa. Ollaan kaukana teollistumisen kulta-ajasta ja patruunavallasta, jolloin koko tuotantoketju saattoi olla yhden toimijan hallussa ja esimerkiksi paperitehtaan henkilöstö saman yhtiön palkkalistoilla. Nyt paperitehtaan aidan sisäpuolella on monia työnantajia, työskentelyketjun osia on pätkitty aliurakoitsijoille, siivous ulkoistettu ja niin edelleen. Nykyisin digitalisaatio murtaa myös tietotyön rakenteita ja korvaa osan siitä koneälyllä.

Uusi työjärjestys

Käsityksemme sekä tiedosta että työstä muuttuu. Tietoa on ihmisten saatavilla rajattomasti, ajasta ja paikasta riippumatta. Myös tiedon syntymekanismit muuttuvat. Uutta tietoa syntyy entistä enemmän verkostoissa ja erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, ja tietotekniikka kiihdyttää tieteellisen tiedon syntyprosessia.

Muutokset iskevät suoraan korkeakoulujen ja muiden oppilaitosten perustehtäviin. Arviointitutkimusten mukaan tällä hetkellä on jo nuoria, jotka kokevat etteivät tarvitse oppilaitoksia mihinkään, koska kaikki tieto on jo internetissä. Vastaavasti tiedontuotantoprosessien muutokset murtavat tieteellisen tutkimuksen roolia uuden tiedon tuottajana.

Michael Gibbons on määritellyt kaksi luonteeltaan hyvin erilaista tiedontuottamisprosessia (moodi 1 ja moodi 2) (Gibbons ym. 1994). Moodin 1 tiedolla tarkoitetaan niin sanottua perinteistä akateemista tiedon tuottamisen tapaa, jossa tieto tuotetaan tutkijalähtöisesti jonkin tietyn tieteenalan sisällä. Tällainen tieto on luonteeltaan enimmäkseen teoreettista tai kokeellista sekä staattista. Tutkimusongelmat ovat tiedeyhteisön asettamia ja ratkaisemia. Moodin 1 tiedontuottamisprosessia voidaan kuvata perinteiseksi tieteelliseksi tutkimusprosessiksi, joka on yleensä hierarkkinen ja jossa tieto säilyy koko prosessin ajan perusmuodossa.

Moodissa 2 tiedontuottamisprosessi on polveileva, ja siinä tieto saa usein uusia ilmenemismuotoja. Siinä ilmenee heterogeenisiä tiedonintressejä monitieteellisesti ja usein hyvin käytännöllisissä ympäristöissä. Nämä kaksi tiedontuotantoprosessia eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan pikemminkin ne kuvaavat tuotantoprosessin eri ääripäitä. Niitä molempia tarvitaan. Moodi 2 sopii hyvin innovaatioiden tuottamiseen, ja se on tyypillinen työelämän käytännönläheisille vuorovaikutustilanteille. Tässä jatkumossa osan ammattikorkeakouluista ajama ammatillinen tohtoritutkiminto – ja sen tuottama osaamistaso ja -muoto – on hyvin looginen tavoite.

Ratkaiseva kysymys on, kykenevätkö korkeakoulut tuottamaan lisäarvoa uudessa tiedon, osaamisen ja kyvykkyyksien tuottamisprosessissa. Jos kykenevät, niitä tarvitaan; elleivät kykene, niillä ei ole enää roolia.

Koneet ja keinoöly korvaavat ja muuttavat työtä kiihtyvällä vauhdilla. Työn tekemisen tavat ja työn jäsentyminen muuttuvat, ja ihmisen työpanosta edellyttävä työ on työprosessissa eri asemassa kuin ennen. On helppo ennustaa, että uusi teknologia tuottaa myös uusia ja ehkä aivan uudenslaisiakin työtehtäviä ihmisille. Uuden työn sisältöjä ja niiden edellyttämää osaamista on vain vaikea ennakoida. Jo nyt näyttää siltä, että muutoskykyiset ja taidoiltaan laaja-alaiset henkilöt työllistyvät muutostilanteissa helpoimmin. Siksi on varsin ilmeistä, että vahvojen geneeristen taitojen merkitys työllistymisessä korostuu entisestään.

Työ pirstoutuu, työtä tehdään entistä useammissa prosesseissa ja verkostoissa, eri palkanmaksajille tai itsenäisenä yrittäjänä. Voidaan puhua uudesta työjärjestyksestä, jossa työn ja osaamisen arvonmuodostus vaihtelee koko ajan.

Tässä maailmassa osaamisen huipuksi ei enää riitä, että asiantuntija kykenee itsenäiseen työskentelyyn normitetuissa puitteissa. Nyt vaatimuksena on, että hän hyödyttää ja rikastuttaa osaamisellaan ja tiedollaan sitä yhä uudelleen muotoutuvaa ekosysteemiä, jossa hän työskentelee.

Vaikka globalisaatio ja tekniset innovaatiot ovat vieneet hyvinvointia eteenpäin, kehityksellä on myös negatiiviset puolensa. Muutoksen nopeus on kasvanut koko ajan. Teollisen vallankumouksen aikaan kehitys vei länsimaisen maaseudun talonpojan kaupunkiin ja teollisuuden palvelukseen. Suuri harppaus – mutta monen kohdalla ihmisiän mittainen, käsitettävissä ja konkreettinen. Globalisaatio taas vei Voikkaan paperityöntekijältä työn ja jätti käsiin epämääräisen ajatuksen tietotyöstä, jota ei oikein ymmärrä eikä pysty ottamaan haltuun ja jossa selviäminen edellyttää aivan uudenlaisia taitoja ja osaamista.

Digitalisaatio muuttaa kaikkea edellä kuvattua edelleen entistä nopeammin. Kun tietotyö muuttuu tekijälleen samalla tavalla käsittämättömäksi kuin paperikoneen häviäminen voikkaalaiselle, miten siihen pitäisi reagoida?

Globalisaatio, tekninen kehitys ja tietotyön edessä olevat muutokset pakottavat tarkastelemaan korkeakoulujen tulevaisuuden roolia uudelleen. Mikä on pysyvää ja mihin voidaan vaikuttaa? Ja ovatko vaikutukset jotenkin ennakoitavissa? Elleivät ole, tilanne on vielä haastavampi.

Korkeakouluyhteisöjen digitaalinen kyvykkyys

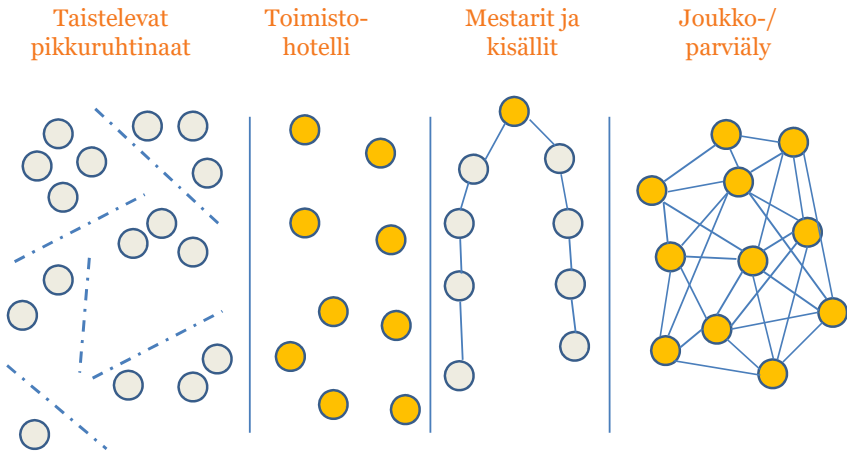
Ajatus osaamisesta keskeisenä talouskasvun lähteenä alkoi vaikuttaa korkeakoulupolitiikkaan 1990-luvulla. OECD ja Euroopan komissio alkoivat puhua osaamisperusteisesta talouskasvusta kehittyvissä maissa. Maailmanpankki puolestaan painotti koulutuksen merkitystä köyhien maiden yhteiskunnalliselle ja taloudelliselle kehitykselle.¹

Noista ajoista lähtien korkeakouluihin on liitetty erilaisia odotuksia. Kaikilla Suomen viimeaikaisilla hallituksilla on ollut kunnianhimoisia tavoitteita korkeakouluille. Koulutususkon on – ainakin paperilla – elänyt vahvana. Sipilän hallitus määrittelee osaamisen ja koulutuksen kymmenen vuoden tavoitteen seuraavasti: ”Suomi on maa, jossa tekee mieli oppia koko ajan

¹ Tiivis kuvaus tästä kehityksestä on mm. Ranki 2016.

uutta. Suomalaisten osaamis- ja koulutustaso on noussut, mikä tukee suomalaisen yhteiskunnan uudistumista ja mahdollisuuksien tasa-arvoa. Suomi on koulutuksen, osaamisen ja modernin oppimisen kärkimaa.” (Ratkaisujen Suomi 2015.)

Avoin tiedon ja osaamisen jakaminen on menestyvien yhteisöjen ja verkostojen ytimessä. Tiedon räjähdyksessä organisaation kyvykkyys tiedon hallinnassa ja jakamisessa ja yhdessä kehittämisessä ratkaisevat sen menestyksen. Kuviossa 2² kuvataan yhteisöjen tiedon ja osaamisen jakamisen kehitysvaiheita. Siinä missä kilpailevat ”pikkuruhtinaskunnat” työyhteisön tai verkoston sisällä kuvittelevat, että tietoa ja osaamista panttaamalla niiden oma asema paranee suhteessa muihin, uskovat parviällyn toimijat kaikkien menestyvän paremmin, kun osaamista jaetaan ja kehitetään yhdessä.



Kuvio 2. Tiedon ja osaamisen jako on elintärkeää digiajassa (Huttula 2015a pohjalta).

Koulutuksen digitalisointi ja verkko-opiskelun edistäminen on kaikilla korkeakouluilla jollakin tavalla työn alla. Tähän ohjaa sekä hallitusohjelma

² Kuviossa on hyödynnetty Ilkka Halavan esitelmää ja teoksia. Ks. Halava & Panzar 2010 ja Halava 2013.

³ Katso esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön neuvotteluohjeet korkeakouluille (OKM 2016).

että ministeriön ohjaus.³ Digitalisaatio on keskeisellä sijalla myös korkeakoulujen seuraavan kauden tavoitteita asettaessa ja niistä neuvoteltaessa opetus- ja kulttuuriministeriön kanssa. Toinen asia on, miten hyvin korkeakoulut ovat sisäistäneet muut digitalisaation vaikutukset esimerkiksi tietöhyöhön ja asiantuntijuuden muutokseen sekä globalisaatioon.

Digitalisaatioon on pakko ottaa kantaa. Eri asia on, onko pakko hyvä vahdittaja, koska pakon taustalla on usein pelkoa. Digitalisaatiota ajatellaan monesti vain kysymyksenä koulutuksen tarjoamisesta kaikille avoimina verkkokursseina, MOOCeina (Massive Open Online Course), joiden pelätään vievän korkeakouluilta koulutustehtävät. Ulkoisen uhan näkökulma on kapea, mutta se jäsentää keskustelua ja ehkä myös korkeakoulujen vastauksia digitalisoituvassa maailmassa.

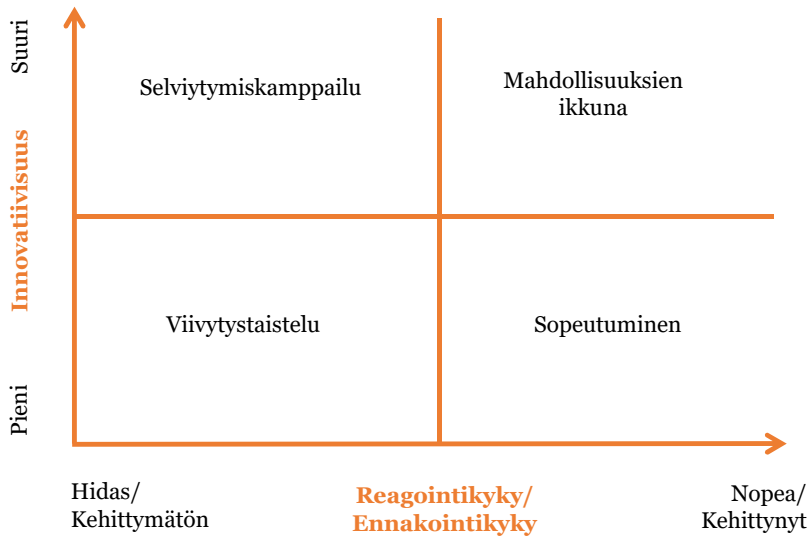
Organisaation strategisista ja muutoksenhallintataidoista voidaan puhua kyvykkyyden käsitteellä. Dynaamiset kyvykkyydet ovat yksinkertaistettusti tekijöitä, jotka lisäävät yrityksen kilpailuetua ja tuottavat sille lisäarvoa. Dynaamisia kyvykkyyksiä on määritelty eri tavoin. Helfat ym. näkevät, että dynaamiset kyvykkyydet liittyvät organisaation kykyyn suunnitelmallisesti luoda, laajentaa tai muokata resurssiperustaansa (Helfat ym. 2006). Tässä yhteydessä resurssiperusta sisältää niin yrityksen resurssit kuin sen kyvykkyydetkin. Kyvykkyyden ytimessä on organisaation ja sen henkilöstön osaaminen. Kyvykkyyden eri ulottuvuudet edellyttävät vahvaa henkilöstön osaamisen kehittämistä ja johtamista.

Korkeakoulujen kyvyssä vastata haasteisiin on keskeistä niiden reagointi- ja ennakointikyky sekä innovatiivisuus. Mitä paremmin korkeakoulu on sisäistänyt digitalisaation mukanaan tuoman muutoksen, sitä paremmin se pystyy tarttumaan sen tarjoamiin mahdollisuuksiin omassa strategisessa ajattelussaan ja kehittäessään toimintaansa. Innovatiivisuutta voi opetella, ja sen edellyttämiä toimintamalleja ja niihin liittyvää osaamista on mahdollista rakentaa ja kehittää. Keskeinen kysymys on, osaavatko korkeakoulut ajatella tehtävänsä uudelleen digitalisaation kautta, sillä digitalisaatio haastaa käsityksemme osaamisesta, oppimisesta, tiedon luonteesta ja sen tuottamistavasta sekä asenteemme ja kulutustottumuksemme.⁴

Muutokset avaavat uusia mahdollisuuksia ja markkinoita, joten organisaation reagointikyvyllä ja ennakointiosaamisella on merkitystä. Ennakoiva korkeakoulu pystyy muokkaamaan itselleen uudenlaista toimintatilaa markkinoilla ja määrittämään toimintansa pelisäännöt uudella tavalla. Tätä havainnollistetaan tätä artikkelia varten luodussa kuviossa (kuvio 3).

Kuvion perusteella korkeakoulujen organisatorista kykyä ottaa digitalisaatio haltuun voidaan käytännön empiiristen kokemusten perusteella tarkastella neljästä näkökulmasta, joiden tyypilliset piirteet voidaan määrittää seuraavasti.

⁴ Ks. esim. Viitala & Järnlström (toim.) 2014 ja tuore väitöstutkimus Halttunen 2016.



Kuvio 3. Korkeakoulujen kyvykkyys digitalisaatiossa.

Viivytystaistelu

Tilannetta, jossa korkeakoulun reagointikyky on hidaskäyttöinen, ennakkointikyky kehittymätön ja innovatiivisuus digitalisaation suhteen pieni, voidaan kuvata viivytystaisteluksi.

Viivytystaisteluun juuttuneella korkeakoululla ei ole juurikaan omia ajatuksia tai ratkaisumalleja, joilla se pyrkisi hahmottamaan omaa toimintaansa uudelleen. Sopeutuminen uuteen tilanteeseen tapahtuu lähinnä ulkoisen pakon, kuten ministeriön ohjauksen tai rahoituksen vuoksi. Korkeakoulu on digitalisaation edessä peesaaaja. Sen toiminnassa ilmenee taistelevien pikuruhtinaskuntien piirteitä (vrt. kuvio 2).

Käytännössä tilanne johtaa korkeakoulun näivettymiseen, sillä se ei pysty säilyttämään omaa toimintaansa kannattavana ja laadukkaana. Kehityksen vaikutukset heijastuvat sen toiminnan tuloksiin, sen vetovoimaan ja rahoitukseen.

Sopeutuminen

Tilanne, jossa korkeakoululla on varsin hyvin kehittynyt ennakointikyky ja nopea reagointikyky, mutta sen innovatiivisuus on heikkoa, johtaa sopeutumiseen.

Korkeakoulu pystyy omaksumaan nopeasti muiden tuottamia uusia toimintatapoja ja tietoa, mutta sen ongelmana on omien ideoiden puute. Mikäli korkeakoulu pystyy ylläpitämään reagointikykyään, se voi selvitä pitkäänkin niin sanotusti ”hyvän kakkosen” idealla eli hyödyntämällä ja kopioimalla toisten ratkaisuja nopeasti. Toimintamalli kuitenkin vähentää sen haluttavuutta yhteistyökumppanina. Tyypillistä on, että korkeakoulussa työskentelevät käyvät siellä töissä kuin toimistohotellista paikan vuokranneet ihmiset. Kummassakaan tapauksessa asiantuntijoiden osaaminen ei rikastuta koko yhteisöä.

Tilanne voi pitkään jatkuessaan heikentää korkeakoulun toimintamahdollisuuksia. Lisäksi reagointikyvyn pettäminen ja ennakointiosaamisen notkahdukset voivat olla korkeakoululle kohtalokkaita sen uudistumiskyvyn ja osaamisen heiketessä.

Selviytymiskamppailu

Tilanne, jossa korkeakoululla on heikosti kehittynyt ennakointikyky ja hidas reagointikyky mutta suuri innovointikyky, johtaa omintakeiseen selviytymiskamppailuun.

Korkeakoulu kykenee luomaan hyvinkin omaperäisiä ja innovatiivisia ratkaisuja, mutta niiden synnyttäminen vaatii aikaa. Tässä tilanteessa korkeakoulu voi selvitä, mikäli se kykenee tekemään todellisia läpimurtoja teknologian tai uuden tiedon hyödyntämisessä sekä toimintatapojensa kehittämisessä. Mestari–kisälli-malli on tyypillinen selviytymiskamppailua käyvälle korkeakoululle.

Kyseessä on monesti taistelu aikaa vastaan. Innovatiivisuus voi kuitenkin tehdä korkeakoulusta omaperäisen ja erottuvan. Selviytyminen vaatii yleensä vahvaa taloutta, joka antaa aikaa sopeutua uusiin tilanteisiin.

Mahdollisuuksien ikkuna

Kehittynyt ennakointikyky, nopea reagointikyky ja suuri innovatiivisuus avaavat korkeakoululle mahdollisuuksien ikkunan digitalisaatiossa.

Korkeakoulu ennakoii toimintaympäristönsä muutoksia ja kykenee edelläkävijyyteen. Innovatiivisuus tukee toiminnan laadun ja tuloksellisuuden kehittämistä ja uusien ansaintamahdollisuuksien luomista. Pyrkimys parviälän rakentamiseen vie korkeakoulun osaamista ja kyvykkyyttä eteenpäin.

Korkeakoululla on tilaisuus luoda vahva pohja taloudelleen ja sitä kautta uusille investoinneille. Digitalisaatio on korkeakoululle mahdollisuus nousta uudelle tasolle niin toiminnan tehokkuudessa, yhteiskunnallisessa vuorovai-
kutuksessa ja vaikuttavuudessa, vetovoimassa kuin innovatiivisuudessaakin.

Uusi korkeakoulu hyödyntää avautuvan mahdollisuuksien ikkunan

Avautuva mahdollisuuksien ikkuna tulee hyödyntää luomalla uusi korkea-
koulu, jonka kehittämiseen on aikaa arviolta 10–20 vuotta. Sen jälkeen kor-
keakoulu sellaisena kuin me sen tunnemme on tiensä päässä.

Korkeakouluja tarvitaan sekä oppimisprosessissa että uuden tiedon tuot-
tajina, mutta niiden on noustava toiminnassaan uudelle tasolle. Digitalisaa-
tio avaa korkeakouluille mahdollisuuden, johon on tartuttava.

Tutkintojen merkitys muuttuu. Jatkossa olennaista on se, mitä ihminen
osaa ja miten hän omaksuu ja analysoi uutta tietoa, ei se, mitä oppikirjoja
hän on lukenut. Tutkintomonopoli ei pelasta korkeakouluja, sillä muodol-
lisen koulutusprosessin läpikäymisellä on entistä vähemmän merkitystä
uudessa työssä. Toisaalta oppimista tapahtuu aina ja osaamista tarvitaan.
Elinikäinen oppimistarve korostuu tulevaisuudessa.

Siihen, miten digitalisaatio vaikuttaa työllisyyteen, ei pystytä antamaan
aukotonta vastausta. Osa työstä häviää teknologian kehityksen myötä, mutta
toisaalta teknologinen kehitys mahdollistaa uudenlaisten työtehtävien syn-
nyn. Se miten ihmisten osaaminen kohtaa uudet työpaikat on olennainen
osa selviytymistä. Kohtaamista ei tapahdu, ellei elinikäiseen osaamisen ke-
hittämiseen panosteta. Siksi kansallinen osaamistason nosto on aivan olen-
nainen osa kansallista selviytymisstrategiaa. Vain sen avulla kaikki voidaan
saada osallisiksi työelämään. Digitaidot ovat yhteiskunnan ja työelämän pe-
rustaitoja. Digitaidot voivat olla jopa kansalaisen perusoikeus digitalisoitu-
vassa maailmassa. Digitaalinen kuilu (*digital divide*) on keskeinen tasa-ar-
votekijä niin kansallisella kuin globaalillakin tasolla.

Uuden korkeakoulun tunnusmerkit ja onnistumisen ehdot:

- 1) Korkeakoulu toimii uuden tiedon syntyprosessin rakentajana ja katalysaattorina. Se on kyvykkyksiensä vuoksi niin houkutteleva toimija, että muut toimijat haluavat toimia yhteistyössä sen kanssa.
- 2) Korkeakoulu toimii ajasta ja paikasta riippumattomassa symbioosissa ympäristönsä kanssa. Se on avannut ja yhdistänyt omat prosessinsa muiden toimijoiden käyttöön, ja sen vuorovaikutus ympäristön kanssa on syvää. Kontaktipinta suuren yleisön kanssa on hyvin huokoinen, eli kohtaamisia tapahtuu paljon. Tämä syventää vuorovaikutusta ja helpottaa tiedon tuottamista yhdessä.
- 3) Korkeakoulu kykenee hallinnoimaan vuorovaikutuksessa syntyvän tiedon virtoja ja jalostamaan niistä metatietoa ja uutta osaamista.
- 4) Korkeakoulu kykenee toimimaan tiedon merkityksellisyyden jäsentäjänä, analysoijana ja arvottajana. Näin se pystyy tuottamaan lisäarvoa tiedon käyttäjille. Korkeakoulu pystyy luomaan rakenteita ja jäsenyyksiä tietovirtoihin.
- 5) Verkostoissa hankkimansa aseman pohjalta korkeakoulu pystyy tuottamaan laadukkaampaa osaamista ja käyttökelpoisempia kyvykkyksiä kuin muut toimijat.
- 6) Korkeakoulu pystyy tuomaan tehokkuuden ja laadun kautta lisäarvoa muiden toimijoiden oppimisprosesseihin.
- 7) Korkeakoululla on kasvatuksellisia ja sivistyksellisiä tehtäviä, jotka erottavat sen muista toimijoista.
- 8) Korkeakoulu tutkii jatkuvasti omaa toimintaansa ja tiedontuottamisprosesseja ja kehittää pedagogista osaamistaan.
- 9) Korkeakoululla on mahdollisuus uuden teknologian avulla rakentaa yhteisöllistä parviälyä tai tukea sen syntymistä. Olennaista on, että korkeakoulu koetaan jatkossakin muiden tiedontuottajien keskuudessa relevantiksi ja uskottavaksi toimijaksi ja sille sallitaan pääsy yhteisöllisiin parviälyihin (ks. kuvio 2).
- 10) Digitaitojen mahdollistaminen on osa korkeakoulun sivistyksellistä tehtävää.

Uuden korkeakoulun rakentaminen on keskeinen tapa uudistaa Suomea, ja sen avulla on mahdollista turvata hyvinvointijärjestelmämme kestävyys muuttuvassa maailmassa. Mahdollisuuksien ikkuna on avoinna nopealle, joustavalle ja innovatiiviselle kehittäjälle, ja siksi korkeakoulukentällä ei ole aikaa hukattavaksi. Kehitystyön on alettava välittömästi.

Lähteet

- Gibbons, Michael & Limoges, Camille & Nowotny, Helga & Schwartzman, Simon & Scott, Peter & Trow, Martin 1994. *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE Publications.
- Gordon, Robert J. 2016. *The Rise and Fall of American Growth*. Princeton: Princeton University Press.
- Halava, Ilkka & Pantzar, Mika 2010. *Kuluttajakansalaiset tulevat! Miksi työn johtaminen muuttuu*. Helsinki: Eva.
- Halava, Ilkka 2013. Rytmitalous ja tuottavuuden uudet kysymykset. Teoksessa Ilkka Halava & Mika Pantzar (2013) *Rytmitalous. Miksi yhdeksästä viiteen ei toimi*. Helsinki: Seure, 86–102.
- Halttunen, Veikko 2016. *Consumer Behavior in Digital Era. General Aspects and Findings of Empirical Studies on Digital Music with a Retrospective Discussion*. Jyväskylä Studies in Computing 235. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Helfat, Constance & Finkelstein, Sydney & Mitchell, Will & Peteraf, Margaret & Singh, Harbir & Teece, David & Winter, Sidney G. 2006. *Dynamic Capabilities: Understanding Strategic Change in Organizations*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Huttula, Tapio 2015a. Miten ennakoimme tulevaa? Julkaisematon esitelmä. Askelmerkit-ennakointiseminaari. Laurea Leppävaara 25.1.2015.
- Huttula, Tapio 2015b. Elinkeino- ja innovaatiopolitiikka. Julkaisematon esitelmä. STTK–Arene-seminaari. Levi 5.2.2015.
- OKM 2016. Ammattikorkeakoulujen sopimusneuvotteluja koskevat ohjeet. Viitattu 1.6.2016. http://minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/hallinto_ohjaus_ja_rahoitus/tavoitesopimusneuvotteluja_koskevat_ohjeet/?lang=fi.
- Ranki, Sinimaaria 2016. *Strateginen johtaminen suomalaisissa korkeakouluissa*. Viitattu 1.6.2016. https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/99139/strateginen_johtaminen_2016.pdf?sequence=1.
- Ratkaisujen Suomi 2015. Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Viitattu 1.6.2016. http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YH-DISTETTY_netti.pdf/801f523e-5dfb-45a4-8b4b-5b5491d6cc82.
- Viitala, Riitta & Järnlström, Maria (toim.) 2014. *Henkilöstöjohtaminen uuden edessä. Henkilöstöbarometrin nostamat kehityshaasteet*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 302. Vaasa: Vaasan yliopisto.

HUMAK JA DIGITALISAATIO

Tapio Huttula

Humakin digikampus on valmis vuonna 2018. Tämän päämäärän eteen tehdään kovasti työtä jo nyt. Humak tarkoittaa digikampuksella käytännössä koko korkeakoulun toiminnan toteuttamista digitaalisesti. Digikampuksella opiskellaan verkkoympäristössä, opiskelijoita valmennetaan ja ohjataan verkossa ja niin edelleen. Digikampuksella ovat tarjolla niin hallinnon, kirjaston, opiskelijakunnan kuin opintotoimiston palvelut. Digikampus on siten Humakin uuden strategian ydintä ja palvelee useita strategisia päämääriä.

Humakin strategian voi tiivistää kolmeen strategiseen valintaan tai linjaukseen: kasvu, yhteistyö ja tulevaisuus. Digikampus mahdollistaa koulutuksen välittämisen ja toteuttamisen ajasta ja paikasta riippumatta. Samalla se tukee täydennyskoulutuksen toteutusta ja koulutusvientä. Tätä kautta se on yksi Humakin kasvun mahdollistajista.

Tehokkuus on myös kasvun elementti. Mikäli kykenemme digitalisaation avulla suorittamaan jotkin toiminnot nykyistä tehokkaammin, pystymme sijoittamaan näin säästyneet varat uuden rakentamiseen, eli tulevaisuuteen. Kaikki kolme valintaa ovatkin tiiviisti yhteydessä toisiinsa.

Valintana kasvu tarkoittaa uimista vastavirtaan. Emme valita resurssien niukkuutta, koska uskomme ja investoimme omiin mahdollisuuksiimme kehittää ja kehittyä. Humakin tuottamalle osaamiselle on kasvavaa kysyntää yhteiskunnassa. Tämä näkyy jo nyt esimerkiksi opiskelijoidemme sijoittumisessa eri tehtäväkentille. Meidän täytyy vain uskoa omaan tekemiseemme.

Meillä on mahdollisuus hakea kasvua uusien koulutusten, koulutusvientien, koulutuksen ja osaamisen tuotteistamisen sekä tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnan vahvistamisen myötä. Vahva talous ja rohkeus tarttua uusiin mahdollisuuksiin varmistavat myös Humakin itsenäisyyden.

Humak on hyväntekokone. Se on perustettu tuottamaan parempaa tulevaisuutta meidän opiskelijoillemme, toimialoillemme ja koko yhteiskunnalle. Humakilaisten käsissä on, miten tämä kone toimii. Jos hoidamme konettamme hyvin, se voi tuottaa yhä enemmän hyvää ja toteuttaa unelmia.

Unelmat ovat parasta kasvualueita hyvälle. Meidän on uskallettava ajatella asioita isommin ja uskottava ajatuksiimme. Näin voimme toteuttaa myös itseämme. Hyväntekokone mahdollistaa myös yksilöiden intohimojen toteuttamisen. Strategia on oikeastaan ainoa asia, joka rajaa valintojamme. Se näyttää ne kohteet, joihin kaikki energia ja intohimo on suunnattava. Loppu on meidän käsissämme!

Yhteistyö ja tulevaisuus

Yhteistyön vahvistaminen eri tahojen kanssa on Humakin menestyksen kannalta olennaista. Uudessa työelämässä tieto ja osaaminen syntyvät verkostoissa, yhteisöissä, joissa osaamista ja tietoa jaetaan avoimesti. Siksi Humak haluaa työyhteisönä olla mahdollisimman avoin ja yhdessä osaamista ja tietoa kehittävä. Tällä tavalla voimme avautua entistä paremmin myös ulkopuoliselle yhteiskunnalle, muille tiedon tuottajille ja työelämäkumppaneille.

Yhteistyö on siis valinta, jonka uskomme parantavan Humakin toiminnan laatua, vaikuttavuutta ja tehokkuutta. Laajasti ymmärrettynä digikampus – Humakin digitaalinen osaaminen – tukee tätä avautumista, huokoisuutta. Paikkoja vuorovaikutukselle ja kohtaamisille on jatkossakin oltava monenlaisia. Oppimista tapahtuu aina livenä, mutta entistä enemmän myös digitaalisessa vuorovaikutuksessa. Siksi digiosaamisen kehittäminen on tärkeää.

Asian voi sanoa toisinkin päin. Mitä tapahtuisi, jos Humakilla ei olisi digikampuksen kaltaista toimintaa ja osaamista? Olisimmeko houkutteleva kumppani? Saisimmeko kontaktin kaikkiin olennaisiin tahoihin? Kiinnostaisimmeko nuorisoa? Jäisimmekö jälkeen kehityksestä? Olisimmeko olemassa kansainvälisesti?

En osaa kuvitella korkeakoulua, joka ei seuraisi aikaansa. Tästä päästään kolmanteen valintaan, tulevaisuuteen. Sillä tarkoitetaan ennen kaikkea sitä, että kehitämme toimintaamme tulevaisuusorientoituneesti, tulevaa ennakoiden ja uusia mahdollisuuksia luoden. Näin tulevaisuus tarkoittaa myös aiempaa herkempää suhdetta yhteiskunnallisiin ja teknologisiin muutoksiin ja avautumista ulospäin.

Reagointikyvyn parantaminen, sisäisen yhteistyön kehittäminen, sillojen purku ja avautuminen mahdollisuuksille olivat vuoden 2016 alusta toteutetun prosesseihin pohjautuvan organisaatiouudistuksen keskeisimmät perustelut.

Digitalisaatio liittyy suoraan myös visioomme, haluamme olla kansainvälinen ja yhteiskunnallinen korkeakoulu. Kun rakennamme kansainvälisen ja yhteiskunnallisen korkeakoulun, pystymme yhteistyön avulla tuottamaan lisäarvoa nuoriso- ja järjestötyön, kulttuurituotannon ja tulkkausalan sekä työyhteisöjen kehittämiseen. Kansainvälinen yhteistyö on keino rakentaa

opiskelijoille entistä vahvempaa ja kestävämpää osaamista, kehittää korkeakoulun omaa osaamista sekä vahvistaa toimialoja ja niiden kilpailukykyä.

Kansainvälisyys ja digitalisaatio näkyvät läpileikkaavana teemana Humakin strategiassa. Digitalisaation avulla voidaan toteuttaa kaikkialla läsnä oleva ja kaikille avoin kansainvälinen korkeakoulu.

Digitalisaatio on tämän ajan vallankumous. Se muuttaa toimintatapoja ja prosesseja. Se muuttaa työtä, jopa tekee joistakin työtehtävistä tarpeettomia. Samalla se tarjoaa uusia liiketoimintamahdollisuuksia. Digikampuksen rakentaminen on tulevaisuuden rakentamista.

Perustana osaaminen

Korkeakoulu, uuden tiedon ja osaamisen tuottaja, on ihmistöytä. Sen laatu perustuu inhimilliseen osaamiseen. Ellei osaamista ole, ei synny lisäarvoa opiskelijoille eikä työelämän kumppaneille. Tämän vuoksi henkilöstön osaamisen kehittäminen on aivan keskeistä Humakin strategian toimeenpanossa.

Digikampuksen, laajemmin ajateltuna digitalisaation, hyödyntäminen edellyttää uuden teknologian omaksumista. Verkkokurssit edellyttävät uusien välineiden käytön opiskelua ja sisäistämistä. Samalla joudumme miettimään, miten valmennus ja ohjaus suoritetaan digitaalisessa ympäristössä. Entä työelämäkumppanien kanssa tehtävä yhteistyö tai hanketoiminta?

Digikampus on muutakin kuin uusi oppimisympäristö ja osaamisen ja oppimisen välittäjä. Tarkoituksena on, että vuonna 2018 sieltä löytyvät myös kaikki opiskelijapalvelut, kirjasto ja tietopalvelut, oppilaskunnan palvelut ja opiskelijahallinnon palvelut sähköisessä muodossa. Myös hallinnolliset toiminnot ja palvelut toimivat jatkossa sähköisesti, samoin taloushallinto. Käytännössä puhumme koko Humakin muuntamista digitaaliseen muotoon. Tämä edellyttää koko henkilöstön kouluttamista.

Eräs strategiakauden 2017–2020 keskeisistä teemoista on henkilöstön osaamisen kehittäminen ja siihen liittyvät koulutukset.

Humak on alojensa vahvin osaamiskeskittymä jo nyt. Opiskelijat ovat koko ajan tiiviisti mukana kehittämistyössä, ja Humakin henkilöstö tuo prosesseihin oman osaamisensa yhteistyökumppanien käyttöön. Humak on kokonaisuus, valtakunnallinen osaamiskeskittymä, joka palvelee alojaan koko Suomessa. Ylemmän korkeakoulututkinnon suorittajat ovat jatkossa ehkä keskeisin voimavara, jota ei ole vielä riittävän hyvin huomioitu alojen kehittämisessä.

Olenainen havainto Humakista hyväntekokoneena on se, että se kykenee myös uudistamaan omaa osaamistaan. Henkilöstön koulutukseen panostetaan jatkossakin paljon. Tämä ei yksin riitä, vaan olennaista on verkostoituminen ja yhteistyö työelämän toimijoiden kanssa. Myös tämän vuoksi Humakin innovaatioprosessin ja koulutusprosessin on oltava avoimia ja toi-

mittava tiiviissä yhteistyössä työelämän, aitojen työpaikkojen, kanssa. Verkostoissa synnytetään uutta tietoa ja osaamista, niissä varmistetaan toiminnan laatu ja päivitetään työelämätuntemusta.

Toivon, että meiltä valmistuneet alumnit ja työelämän kumppanimme näkevät Humakin osaamisensa jalostajana, osaamiskiihdyttämönä, joka vie heitä vahvasti kohti heidän unelmiaan. Toivottavasti mahdollisimman moni näistä unelmista on meille yhteinen.

Työelämä digitalisoituu

Humak ei elä umpiossa. Koko sen ympäristö ja sen toimialat digitalisoituvat. Siksi digitalisaation haltuun ottaminen on niin tärkeää. Ajatellaanpa Humakin vahvuusaloja:

- 1. Tuottajuus ja kulttuurin välittämistoiminta**
- 2. Nuorisotyö ja yhteisöllisyys**
- 3. Järjestötyö, työyhteisöt ja kotoutuminen**
- 4. Tulkkaus ja kielellinen saavutettavuus.**

Kaikki substanssialat kääntyvät digitalisaation puolelle. Meillä on verkossa tapahtuvaa nuorisotyötä ja digitaalisia näyttelyitä, järjestöjen jäsenhankinta ja toiminta siirtyy verkkoon ja teknologinen kehitys muuttaa tulkkausta, joka edellyttää entistä enemmän tekniikkaa.

Välittämistoiminta ja saavutettavuus: jo sanoina ne kysyvät, mitä tämä kaikki tarkoittaa diginä. Entäpä työyhteisöjen muutos etätöyön ja vine-neuvottelulaitteiden ynnä muiden aikana, tai yhteisöllisyyden eri muodot?

Humakin valintana on olla teknologisen kehityksen kärjessä. Muuten sillä ei ole mahdollisuutta olla kehittämässä alojansa uskottavasti työelämäkumppaneiden kanssa.

Tähänkin tarkoitukseen digikampuksen pitäisi jollain aikataululla taipua. Tässä yhteydessä on ehkä hyvä alleviivata sitä tosiasiaa, että tätä työtä ei tehdä yhdellä kertaa. Muutokset tehdään vaiheittain, aivan kuten koko strategiakin toteutetaan suunnitelmallisesti neljän vuoden toimeenpanosuunnitelman kautta.

Humakin kilpailuetu

Lopuksi on syytä pohtia digitalisaation Humakille mahdollisesti tuottamaa kilpailuetua.

Nykyaikaisessa strategiatutkimuksessa painotetaan strategian merkitystä organisaation kilpailukyvyyn avaajana tai määrittäjänä. Kilpailukykystrategian tutkija Michael Porter puhuu paljon asemoinnista.

Porter on keskittynyt pääasiassa siihen kysymykseen, kuinka yritykset tai alueet voivat rakentaa kilpailuedun ja kehittää kilpailustrategian. Kilpailussa päätehtävä on valita, missä asioissa yritys kilpailee ja kuinka se yrittää voittaa muut markkinatoimijat. Porterin kilpailustrategiateoria tarjoaa viitekehyksen, joka paljastaa merkittäviä eroja yritysten välillä sekä kertoo, kuinka yritykset voivat löytää oman erityisen asemansa, kilpailuedun ja menestyvän toimintastrategian. (Ks. esim. Porter 1980; Porter 1998.)

Sinimaaria Ranki on tutkinut strategista johtamista suomalaisissa korkeakouluissa. Tutkimus perustuu korkeakoulujen johdon, hallitusten puheenjohtajien ja ministeriön korkeimpien virkamiesten haastatteluihin.

Ylivoimaisesti merkittävimäksi ilmiöksi korkeakoulujen toimintaympäristössä nousi Rankin tutkimuksessa korkeakoulujen näkökulmasta poukkoileva korkeakoulupolitiikka ja valtionrahoituksen leikkaukset. Toinen keskeinen teema oli toimintaympäristön ja odotusten nopea muutos, johon siihenkin korkeakoulupolitiikka ja leikkaukset vaikuttivat. Globaali perspektiivi jäi yllättävän taka-alalle, samoin megatrendit, vaikka niitä oli korkeakouluissa mietitty. Digitalisaatio ja sen vaikutukset opetukseen keräsivät muutaman maininnan (Ranki 2016, 30–35).

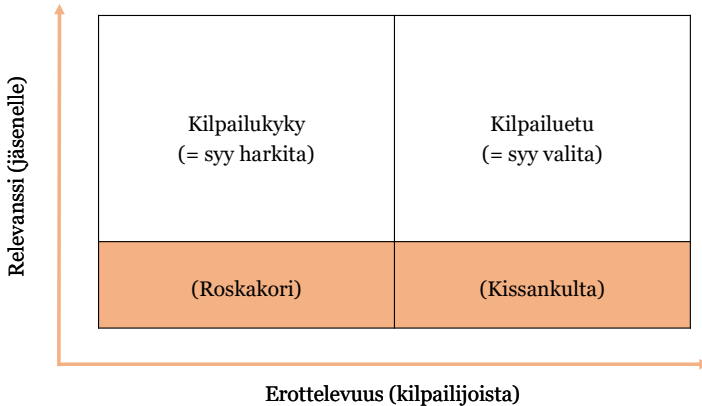
Mielenkiintoista, mutta edellä kuvattua taustaa vasten ei ehkä kovin yllättävää, oli se, että suomalaiset korkeakoulut kilpailevat ennen kaikkea toistensa kanssa valtion rahoituksesta (mt., 38). Vaikuttaisi siltä, että kilpailuetua ei suomalaisissa korkeakouluissa ole vielä juuri pohdittu. Tämä on toisaalta varsin ymmärrettävää, koska sekä yliopistojen että ammattikorkeakoulujen itsenäinen oikeushenkilöasema ja tulospusteiset rahoitusmallit ovat vielä varsin tuoreita asioita.

Korkeakoulujen horisontti näyttää joka tapauksessa varsin kapealta ja toiminta sisäänlämpiävältä. Tämä tarjoaa toisin ja nopeammin toimivalle suuria mahdollisuuksia.

Miksi kilpailuedusta on syytä keskustella tässä yhteydessä? Syy on yksiselitteinen. Kilpailemme monien toimijoiden kanssa ja monista eri asioista. Kilpailemme kansainvälisessä yhteistyössä hyvistä kumppaneista, haluamme erottua hakijoiden silmissä, tarvitsemme asiakkaita palveluillemme ja tuotteillemme ja kilpailemme tiedon ja osaamisen tuottajana muiden tiedontuottajien ja kouluttajien (muidenkin kuin korkeakoulujen) kanssa.

Ellei toimintamme ole relevanttia, työelämäkumppanimme hakevat osamista muualta, opiskelijamme heittäytyvät netin armoille ja niin edelleen.

Kilpailuedun voi tiivistää niiksi asioiksi, joiden perusteella hakijalla, opiskelijalla, kumppanilla tai asiakkaalla on syy valita meidät. Kilpailuedun voi näin nähdä relevanssin ja erottuvuuden yhteistuloksena (kuvio 1).



Kuvio 1. Kilpailuetu on syy valita.

Kenenkään ei kannata valita meitä, ellei toimintamme tuota hänelle hyötyä ja ole tarkoituksenmukaista, sitä mitä hän hakee korkeakoululta. Näin muodostuu kilpailukyky, syy harkita meitä. Perusasioiden täytyy olla kunnossa. Kilpailukyky ei välttämättä kuitenkaan vielä erota meitä muista toimijoista ja saa tiedon tarvitsijaa valitsemaan meitä.

Pelkkä erottuvuus tai ”erilaisuuskaan” ei riitä kilpailueduksi, ellei relevanssia löydy. Erottuvuus ilman substanssia ja laatua johtaa tilanteeseen, jossa toimintamme nähdään nopeasti pelkkänä bling blinginä, kissankultana, ilman lisäarvoa. Kilpailuetu, asiakkaan syy valita meidät, syntyy siis silloin, kun perusasiat ja laatu ovat kunnossa ja toisaalta osaamme erottua muista.

Humakin kilpailuetu voisi perustua esimerkiksi seuraaviin seikkoihin: valtakunnallisuus, verkostomaisuus, tiivis työelämäyhteys, ennakoivuus ja

työelämän tuntemus, kumppanuudella kehittäminen, osaaminen ja toimialojen asiantuntijuus, ketteruus, opiskelijäläheisyys.

Näitä kaikkia voi ja pitää edelleen kehittää, mutta pohja aidolle kilpailuedulle on olemassa. Humak on aidosti erilainen ja lähellä kumppaneitaan. Meillä on osaamista ja toimialojen asiantuntemusta. Me myös tunnemme opiskelijamme ja osaamme tukea heitä. Ennakointikykyämme voidaan kehittää, samoin ketteryyttä ja avoimuutta. Siksi on olennaista, että viemme organisaatio- ja toimintamallin uudistuksen loppuun.

Kilpailukyvyyn määritelmä ei ole vielä täydellinen ja lopullinen. Haluaisin ajatella, että kehittämämme valmentajamalli, valmennuspedagogiikka, on osa kilpailuetuamme, joka erottaa meidät toisista. Onko se valmis? Ehkä sitä pitää vielä kehittää, ennen kaikkea työelämässä tapahtuvan oppimisen näkökulmasta.

Digitalisaatio on keskeinen osa Humakin strategiaa. Digikampuksen myötä olemme matkalla siihen, että hallitsemme digitaalisen oppimisen ja digitaaliset palvelut niin hyvin, että tämä osaaminen tuo meille uskottavuutta ja kilpailukykyä. Kun vielä teemme sen erityisen hyvin, joustavasti tai eritavalla kuin muut, digitalisaation hallinta voi erottaa meidät toisista toimijoista.

Lähteet

Porter, Michael E. 1980. *Competitive Strategy: Techniques for Analyzing Industries and Competitors*. New York: Free Press.

Porter, Michael E. 1998. *The Competitive Advantage: Creating and Sustaining Superior Performance*. New York: Free Press.

Ranki, Sinimaaria 2016. *Strateginen johtaminen suomalaisissa korkeakouluissa*. Viitattu 1.6.2016. https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/99139/strateginen_johtaminen_2016.pdf?sequence=1.

DIGIKAMPUS JA OPPIMINEN VERKKOYMPÄRISTÖISSÄ

Päivi Timonen

Oppimisen siirtyessä yhä enemmän verkkoon syntyy tarve pohtia myös digipedagogiikkaa. Humakissa oppimista edistetään valmennuspedagogiikan avulla. Näin ollen Humakissa digipedagogisena tavoitetilana on yhteisöllinen verkko-oppiminen. Tämän niin ryhmissä tapahtuvaa kuin yksilöllistäkin oppimista tukevan digipedagogiikan muoto saattaa vaihdella eri kouluksissa opetussuunnitelman ja opittaville kompetensseille (kyvykkyyksille) asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Humakissa puhutaan vanhan verkkopedagogiikan sijasta siis digipedagogiikasta. (Humak 2015.) Humakin digikampuksen kehittämisessä kohtaavat digipedagogiset tarpeet ja tieto- ja viestintätekninen oppimisympäristö.

Humakin digitaaliseen palvelukokonaisuuteen kuuluvat yhteisöpedagogi-, kulttuurituottaja- ja tulkikoulutusten lisäksi kirjaston digipalvelut, opintoasiain toimiston palvelut, oppilaskunta Humakon palvelut, tietohallinnon palvelut sekä avoimen ammattikorkeakoulun verkkokauppa ja palvelut (mt.). Digikampuksella opiskelijat saavat ohjausta ja tukea niin oppimisympäristöä kuin teknisiä ongelmiakin koskevissa kysymyksissä (ks. kuva 1). Edellä mainittu digipedagoginen tavoite välittyy myös Humakin vuoteen 2020 yltävästä strategiasta (ks. Humak 2016a). Humakin yhtenä strategisena tavoitteena onkin luoda digitaalinen työ-, opiskelu- ja palveluympäristö, joka tehostaa palvelujen saavutettavuutta ja mahdollistaa joustavat oppimispolut opiskelijoille (mt.).

Humakissa digioppimisella tarkoitetaan valmennuspedagogiikan toteuttamista digioppimisympäristöissä. Valmennuspedagogiikassa keskeisiä asioita ovat oppiminen pienryhmissä, työelämäyhteistyö oppimisympäristönä, lehtorien toimiminen valmentajina eli oppimisen tukijoina sekä integraatiivinen pedagogiikka (Nyman 2015, 25–32; Määttä ym. 2015; Sirkkilä 2016).

Integratiivinen pedagogiikka taas tarkoittaa sitä, että oppilaat esimerkiksi prosessoivat teoreettista ja käsitteellistä tietoa samalla kun tutustuvat käytännön työelämään.

Oppimistehtävissä mahdollistetaan käytännön toimintaympäristöissä kertyneen kokemuksellisen ja sosiokulttuurisen tiedon reflektointi. Samalla tavoitteena on opiskelijan oman toiminnan säätelyn ja itseohjautuvuuden asteittainen kehittyminen. Tähän pyritään muun muassa ongelmanratkaisua ja oman toiminnan ja oppimisen itsearviointia kehittäville tehtäville. (Nyman 2015, 25–32.) Humakin luoman valmennuspedagogiikan olennainen tavoite on pystyä vastaamaan työelämän muuttuviin tarpeisiin (Lämsä 2015, 21–23).

Tähän valmennuspedagogiseen ympäristöön on myös Humakin digikampuksen edistämisen tarkoitus lokahtaa. Pedagogiikan ja digioppimisympäristöjen lisäksi digikampuksen rakentamiseen tarvitaan verkko-op-

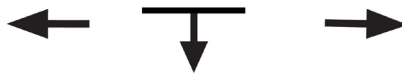
INNOVAATIOPROSESSI

Työelämän digitaalinen toimintaympäristö
– Opiskelijat oppivat digiympäristön projekteissa

Innovaatiotyö
– TKI (Tutkimus, kehitys ja innovaatio)
– Työelämän perinteinen toimintaympäristö

Digitaalinen työ-, opiskelu- ja palveluympäristö

- Kaikki opiskelijat + henkilöstö
- Kaikki kohderyhmään kuuluvat
- Kolme koulutusta yhdessä
- Koulutusten verkko-oppimispolut
- Taustalla vaikuttavat tarpeet ja elementit



KOULUTUSPROSESSI

Oppimisen toimintaympäristöt

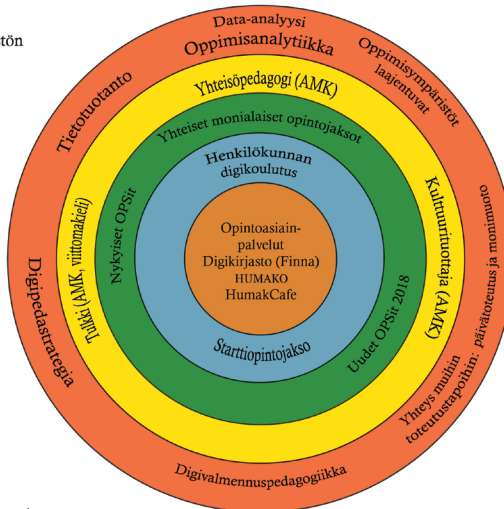
Digitoteutus → digikampus

Uudistuva OPS → 2018

Digikampusta ovat myös nykyisten OPS:ien verkko-opinnot

Koulutukset

- Yksittäiset verkko-opintojaksot
- Päivätoteutus
- Monimuotototeutus



Kuva 1. Humakin digitaalisen työ-, opiskelu ja palveluympäristön eli digikampuskokonaisuuden hahmotelma.

pimisprosessien suunnittelun ja toteutuksen tuntemusta. ”Tavoitteena on rakentaa sellainen digioppimisen polku, joka voi mahdollistaa lähes koko tutkinnon suorittamisen myös verkkovälitteisesti” (Määttä 2016). Tällöin yksittäiset verkko-opintojaksot digikampuksella (verkko-oppimisympäristöinä Moodlerooms ja reaaliaikainen webinaaritila Collaborate Ultra ym.) voivat olla hyvinkin eri tavoin toteutettuja. Digioppimisympäristöjen tekniisiin mahdollisuuksiin on tutustuttava, jotta niitä osattaisiin monipuolisesti hyödyntää oppimisen edistämisessä.

Paneudun artikkelissani Humakin digikampuksen edistämistyöhön. Eriyisesti kiinnitän huomioita siihen, kuinka luoda oppimista edistävä, joustava ja monipuolinen verkko-oppimisympäristö ja kuinka mahdollistaa lähes koko tutkinnon suorittaminen digitaalisesti. Lisäksi hahmotelen oppimispolkua Moodlerooms ja Collaborate Ultra -ympäristöissä.

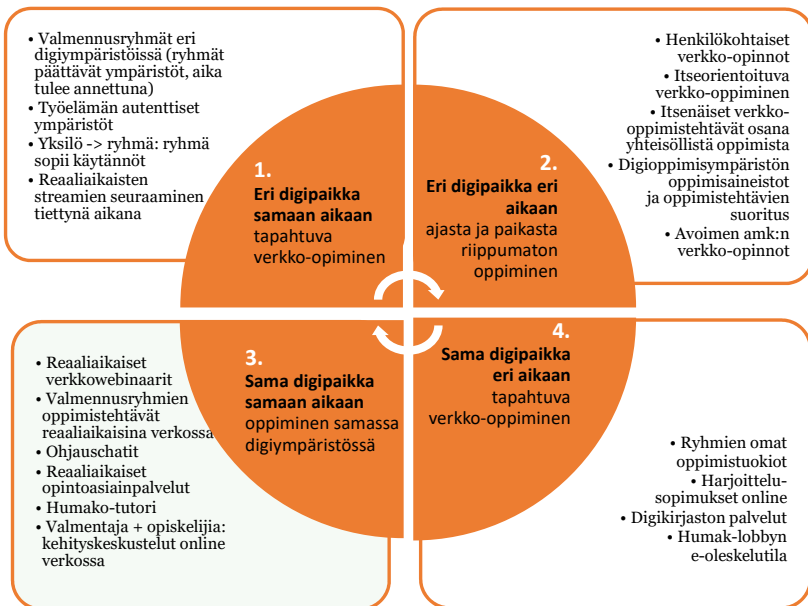
Valmennuspedagogiikan mahdollistava digioppimisympäristö

Oppimista siis siirretään Humakissa uuteen oppimisympäristöön (Määttä 2016). Digiympäristössä opiskelijan oppiminen on henkilökohtaista, koska oppijan tuottamat sisällöt eli hänen verkkojälkensä tulee opintojaksolla näkyväksi. Koska pyrkimyksenä on yhdessä oppiminen, digivuorovaikutuksessa opitaan myös työparin kanssa, pienryhmissä, työelämän toimijatiimissä ja valmennusryhmissä. Digioppiminen on osallistumista ja yhteisössä toimimista. Opiskelijan vastuunotto omasta oppimisprosessistaan – siis digioppimaan oppimisesta – on verkko-opinnoissa avainasemassa. Omien oppimistehtävien aktiivinen suorittaminen vaikuttaa koko valmennusryhmän edistymiseen aivan kuten perinteisessä oppimisessäkin (Timonen 2014; Timonen 2015a; Humak 2016b).

Olen kuvannut yhdessä Titta Pohjanmäen kanssa kirjoittamassani ”Digioppimisympäristön pyörteissä” -artikkelissa (2016) joustavia digioppimisympäristöjä. Nostan esiin digioppimista edistävän joustavan ja monipuolisen verkko-oppimisympäristön neljä eri ulottuvuutta (Timonen 2016; ks. kuva 2). Näiden paikka-aika-ulottuvuuksien avulla pyrin kuvaamaan digioppimisen monipuolisuutta ja niitä mahdollisuuksia, joita se tarjoaa oppimiseen verkon kautta joko reaaliaikaisesti verkkotilassa tai eri aikaan digioppimisympäristössä.

Humakin digikampuksella digioppimista edistävät joustavan verkko-oppimisympäristön neljä eri ulottuvuutta ovat seuraavat (ks. myös kuva 2):

1. Eri digipaikka – sama aika: verkko-oppiminen
2. Eri digipaikka – eri aika: ajasta ja paikasta riippumaton verkko-oppiminen
3. Sama digipaikka – sama aika: oppiminen samassa digitaalisessa ympäristössä
4. Sama digipaikka – eri aika: verkko-oppiminen



Kuva 2. Oppimista edistävä monipuolinen ja joustava digitaalinen oppimisympäristö Humakissa (Timonen 2016).

Eri digipaikka – sama aika: verkko-oppiminen



Samaan aikaan ja eri digitaalisessa oppimisympäristössä tapahtuva oppiminen on nähdäkseni oppimista yksilönä ryhmässä. Tällöin oppija ei voi valita vapaasti opiskelevansa silloin kuin hänelle parhaiten sopii. Eri digipaikka ja sama oppimisaika määrittävät oppimista. Tämä toimii hyvin joustavien oppimissessioiden mahdollistamisessa, kun opitaan pienryhmissä yhteisöllisesti.

Käytännössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi seuraavia asioita:

- **Opiskelu reaaliaikaisissa webinaareissa**
(valmennusryhmät eri verkko-oppimisympäristöissä)
- **Valmennusryhmät eri digiympäristöissä**
(ryhmät päättävät ympäristöt, aika tulee annettuna)
- **Oppiminen työelämän autenttisissa ympäristöissä**
- **Oppiminen yksilönä ryhmässä**
(ryhmä sopii käytännöt ja eri ryhmillä on eri käytänteitä)
- **Reaaliaikaisten streamien eli verkkolähetysten seuraaminen tiettyinä aikoina**
(opiskelijaryhmä voi esimerkiksi valita useasta samanaikaisesta reaaliaikaisesta verkkolähetyksestä sen, mihin sen jäsenet osallistuvat).

Eri digipaikka – eri aika: ajasta ja paikasta riippumaton oppiminen



Kun opiskelija oppii yksilönä, oppimisprosessi voidaan suunnitella ajasta ja paikasta riippumattomaksi. Oppimisen ymmärtäminen tällä tavoin on ehkä lähinnä hyvin perinteistä oppimiskäsitystä ja ”kirjekurssimaista” tapaa organisoida digioppimista. Opiskelija perehtyy oppimateriaaleihin itsenäisesti ja palauttaa oppimistehtävän, esimerkiksi esseen, oppimisympäristössä tehtävänpalautusalueelle. Lehtori lukee ja arvioi opiskelijan oppimistehtävän ja antaa siitä palautetta. Opiskelijat eivät ehkä näe toistensa palauttamia tehtäviä.

Oppijalle tämä tarkoittaa esimerkiksi seuraavia asioita:

- **Henkilökohtaiset verkko-opinnot**
- **Itseohjautuva verkko-oppiminen**
(*self-paced online learning*)
- **Itsenäiset verkko-oppimistehtävät osana yhteisöllistä oppimista**
- **Digioppimisympäristöön tallennetut oppimisyhteisöt ja oppimistehtävien suoritus omaan tahtiin**
- **Humakin avoimen ammattikorkeakoulun verkko-opintotarjottimen oppinnot.**

Sama digipaikka – sama aika: oppiminen samassa digitaalisessa ympäristössä



Kolmannessa ulottuvuudessa oppiminen on pääosin oppimista ryhmänä. Pyrkimyksenä on verkkoläsnäolo. Verkkopintojaksoon sisältyy reaaliaikaisia verkko-oppimistilanteita. Esimerkiksi reaaliaikaiseen webinaariin osallistuva suurempi ryhmä jaetaan välillä pienryhmiin työstämään ryhmän omaa oppimistehtävää.

Tämä ulottuvuus antaa erilaisille oppijoille mahdollisuuden osallistua yhteisölliseen oppimiseen ja tukee Humakin digivalmennuspedagogiikan tavoitteita. Valmennuspedagogiikkaan kuuluvat Humakin opiskelijoiden ja valmentajien säännölliset kehityskeskustelut, joissa tehdään kompetensiperustainen opiskelijan oman osaamisen arviointi ja sovitaan lukuvuosi-kohtaisesta kehityssuunnitelmasta. Tavoitteena olisi käydä kehityskeskustelut verkkoympäristössä digikampuksella esimerkiksi reaaliaikaisen yhteistyöskentelyn alustan Collaborate Ultran avulla ja digitaalisia kehityskeskustelulomakkeita hyödyntäen.

Opiskelijan kannalta tämä tarkoittaa esimerkiksi seuraavia asioita:

- **Reaaliaikaiset webinaarit oppimisympäristössä** (Collaborate Ultra tai Collaborate Classic, Funettiimi, AC...)
- **Valmennusryhmien oppimistehtävät reaaliaikaisina verkossa** (tehtävänä voi olla vaikkapa Collaborate Ultrassa oppimistehtävän tuloksista tuotettu lyhyt tallenne)
- **Ohjauskeskustelut** (valmentajat ryhmässään, digikirjaston ohjauspalvelut)
- **Opintoasiain toimiston reaaliaikaiset opintoasiainpalvelut**
- **Mahdollisesti opiskelijakunta HUMAKOn tuutorityö**
- **Yksilöllinen ohjaus** (valmentaja ja opiskelija -kehityskeskustelut reaaliaikaisina verkossa, jolloin henkilökohtainen kehityssuunnitelma on näkyvillä jaetusti molemmille esimerkiksi Collaborate Ultran avulla ja sisältöä täydennetään reaaliaikaisesti verkkolomakkeeseen)
- **Projektien ja harjoittelun ohjaus ja edistäminen reaaliaikaisten webinaarien avulla**
- **Opiskelija on aktiivinen toimija.**

Sama digipaikka – eri aika: verkko-oppiminen



Yksilön oppimista edistetään samassa digipaikassa ryhmässä suoritettavien oppimistehtävien avulla. Ryhmä suunnittelee oppimistehtävän toteutuksen ja sopii sen tavoitteista ja edistymisestä. Oppija edistää omia vastuualueitaan ryhmän sopimissa raameissa. Oppimistehtävän toteutuspaikkana on ryhmäläisille sama digitaalinen ympäristö, jossa he toimivat eri aikoihin. Usein kyseessä on Moodlerooms-verkko-oppimisympäristö. Käytännössä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi seuraavia asioita:

- **Ryhmien omat oppimistuokiot**
(ryhmän jäsenet oppivat sovitussa sosiaalisen median tilassa, kukin ryhmä eriaikaisesti)
- **Opintojaksolle sovitut oppimisympäristöt sosiaalisessa mediassa** (valmennusryhmät ym.)
- **Harjoittelusopimukset online**
(opiskelija, valmentaja ja harjoittelun ohjaaja täyttävät samaa verkkolomaketta eri aikaan)
- **Mahdollisesti Humak-lobbyn e-oleskelutila digikampuksella.**

Mitä, missä, milloin?

Digikampuksen edistämisessä tavoitetilana on oppiminen yhteisöllisessä verkko-oppimisen mahdollistavassa työ- ja oppimisympäristössä. Ideaalisesti tässä oppimisyhteisössä painottuisi joustava ja monipuolinen oppiminen samassa digitaalisessa ympäristössä reaaliaikaisessa vuorovaikutuksessa. Henkilökunnan digiosaamisen – niin pedagogisen kuin teknisenkin – kehittäminen ja työssä tarvittava vertaistuki ovat yhtä lailla osa digikampuksen kehittämistä kuin teknisten oppimisympäristöjen luominenkin. Tätä kaikkea tapahtuu samanaikaisesti eri vastuualueilla.

Humakissa on vuosien 2015–2016 aikana edistetty digikampuksen tekniistä perustaa. Uusina verkko-oppimisympäristöinä otettiin tammikuussa 2016 käyttöön Moodlerooms ja reaaliaikaiset verkko-oppimisen tilat Collaborate Ultra ja Collaborate Classic. Ne mahdollistavat monin tavoin yhteisöllistä oppimista ja tukevat Humakin valmennuspedagogiikkaa (ks. kuva 2). Humakin henkilökunnalle ja opiskelijoille tuttuun Moodleen verrattuna

Moodlerooms tarjoaa monipuolisempia mahdollisuuksia yhteisöllisten oppimisprosessien luomiselle ja vertaisohjaukselle sekä vertaisarvioinnille. Se on entistä Moodlea helppokäyttöisempi ja visuaalisempi. Moodleroomsiin integroidaan Office365-ohjelmien ja Googlen sovellusten käyttömahdollisuus. Vuoden 2017 aikana valmistellaan laajempaa uudistusta, johon liittyy sisältöjen siirtyminen opiskelijahallintajärjestelmä Pepin ja Moodleroomsin välillä.

Digikampuksen edistämistyössä Humakin henkilökunnalle on organisoitu tukea esimerkiksi siten, että jokaisessa neljässä aluekeskuksessa toimii digimentoreita, jotka tukevat ja auttavat henkilökuntaa verkko-oppimisen tuottamiseen liittyvissä asioissa. Digimentorit ovat joko lehtoreita tai koulutussuunnittelijoita, ja heitä on kymmenen eli noin 7 prosenttia henkilökunnasta. On sovittu, että he käyttävät osan työajastaan vertaistuen antamiseen. Humakin kuhunkin neljään aluekeskukseen on hankittu *digiopettajan mobiilisetti*, jonka avulla voidaan tuottaa digitaalista oppimateriaalia. Digimentorit opettelevat setin ohjelmien käyttöä, jotta he voivat olla tukena vertaisilleen myös digioppimateriaalin työstössä. Digimentoreille järjestetään koulutusta digikampuksella käytettävistä verkko-oppimisympäristöistä ja editointiohjelmista. Koulutukset pidetään reaaliaikaisessa verkko-oppimistilassa Collaborate Ultrassa ja perinteisesti. Digimentoreilla on myös yhteinen koulutus- ja viestintäalue Moodleroomsissa.

Tietohallinnon tuki ja verkkopalvelujen tuki ovat tarjolla koko Humakin henkilökunnalle ja opiskelijoille. Kirjasto tukee e-aineistojen opetuskäytössä ja digitaalisten oppimateriaalien etsinnässä. Humakin henkilökunnalle on vuodesta 2015 lähtien järjestetty säännöllisesti pari kertaa kuukaudessa reaaliaikaisia digiwebinaareja, joista tehdyt tallenteet ovat saatavilla Humakin wikissä. Digiwebinaareja on pidetty Moodlen, Moodleroomsin ja Collaborate Ultran teknisten ominaisuuksien lisäksi esimerkiksi seuraavista aiheista: Office365:n sisällöt, viestinnän digikäytänteet, vuorovaikutteisten webinaarien pedagoginen suunnittelu, Outlook-kalenterin ottaminen tehokäyttöön ja kirjaston digipalvelut (esimerkiksi Finna). Humakin henkilökunnalla on käytettävissään myös ohjevideoita (Edubox). Digikampuksella on jo Moodleroomsissa osio henkilökunnan digikoulutukselle (ks. kuva 1).

Lähes koko tutkinto digitaalisesti

Nyt tehtävän työn tavoitteena on kehittää eri koulutuksiin nykyään sisältyviä verkko-opintojaksoja ja erityisesti suunnitella tulevaa, uudistuvan opetussuunnitelman myötä avautuvaa digikampusta ja sen verkko-oppimisympäristöjä. Humakin koulutusten opetussuunnitelmat uudistetaan vuosien 2016–2017 aikana. Opetussuunnitelmien luomisessa huomioidaan digioppimisen vaatimukset.

Oppimisympäristöjen uudistamisen kanssa lähes samanaikaisesti uudistetaan vuosien 2016–2017 aikana myös Humakin oppilashallintajärjestelmä (HumakProsta Peppiin). Tavoitteena vuodelle 2017 on oppilashallintajärjestelmien ja verkko-oppimisympäristön ”vuoropuhelu” niin, että suuri osa opintosuunnitelman toteutuksesta siirtyy lähes automaattisesti oppilashallintajärjestelmästä verkko-oppimisympäristöön (opintojakson sisältö, tavoitteet, opintojaksopohja, opiskelijat, pedagoginen henkilökunta, arvioinnit jne.).

Digikampuksen perustana on siis Humakin verkko-oppimisympäristö (Moodlerooms ja Collaborate). Joustavan ja monipuolisen digioppimisympäristön ytimen muodostavat opintoasiainpalvelut reaaliaikaisine neuvontapalveluineen, digikirjasto, opiskelijakunta HUMAKOn palvelut sekä luultavasti HumakCafe yhteisöllisenä tilana (ks. kuva 1). Näihin siis kaikki opiskelijat ja henkilökunta osallistuvat automaattisesti.

Jokainen Humakin digikampuksella opiskeleva osallistuu ”starttiosioon”, jossa avataan valmennuspedagogiikkaa digiympäristössä, verkko-oppimisen oppijalta edellyttämiä taitoja ja vastuita, digikampuksen teknisiä mahdollisuuksia ja keskeisten verkko-oppimisympäristöjen ja välineistön ohjeistuksia. ”Starttiin” toteutetaan digitaalisina sisältöinä esimerkiksi kuvauksia kokemuksista ja vinkkejä opiskelijoilta, valmentajilta, alumneilta ja digimentoreilta. Lyhyillä digivideoilla verkko-oppimisesta kertovat nykyiset ja jo valmistuneet verkko-opiskelijat, verkkovalmentajat, Humakin henkilökunta ja mikseivät kumppanitkin.

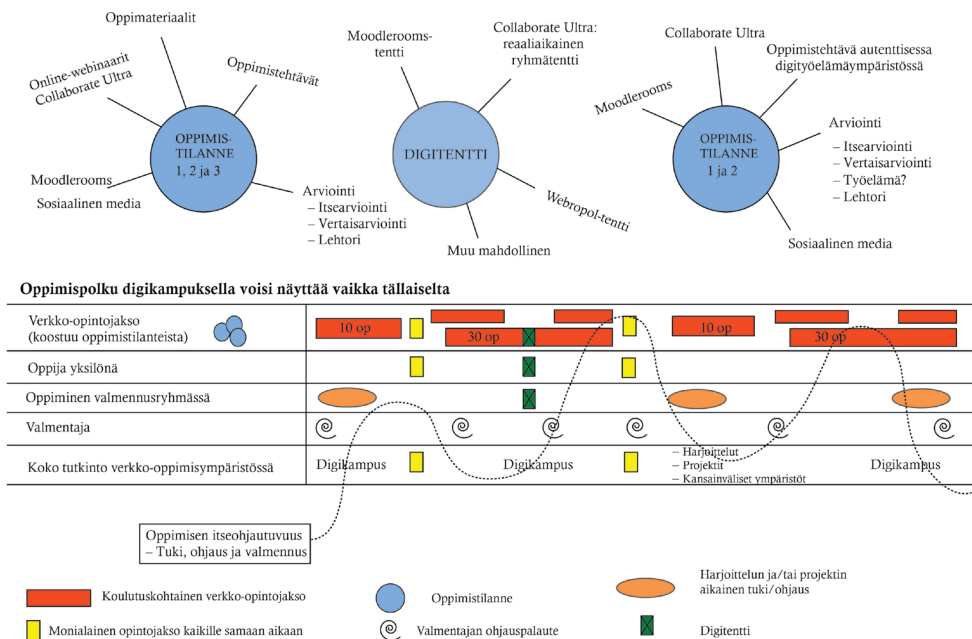
Digikampuksen suunnittelussa on huomioitava työelämäyhteistyö ja luotava opiskelijoille mahdollisuus osallistua harjoittelun, projektien tai kansainvälisen jakson aikana opintovalmennukseen ja ohjaukseen. Humakissa digikampuskokonaisuutta kehitetään osana perustyötä niin koulutusprosessissa kuin innovaatioprosessissakin palveluprosessia unohtamatta. Koulutusprosessissa uudistetaan opetussuunnitelmat ja mallinnetaan digivalmennuspedagogiikkaa. Innovaatio-, tutkimus- ja kehitystoiminnan on tarkoitus mahdollistaa se, että digiopintoja suorittavat opiskelijat oppivat projekteissa, hankkeissa ja yhteistyössä myös työelämän digitaalisissa toimintaympäristöissä (ks. kuva 1).

Lähes koko koulutuksen toteuttaminen digioppimisympäristössä vaatii luonnollisesti koko koulutuksen osalta opetussuunnitelman rytmittämistä ja sen etenemisen määrittelyä. On siis pohdittava, missä järjestyksessä verkko-opintojaksoja toteutetaan, mitä opintojaksoja on rinnakkain samaan aikaan ja mitä tavoitteita ja oppimistehtäviä (”oppimistilanteita”, ks. kuva 3) opintojaksot sisältävät, jotta ne olisivat suoritustavoiltaan erilaisia ja motivoisivat näin oppimista ja auttaisivat jaksamaan. Opintojaksojen ja oppimisprosessin suunnittelu on ennen opintojakson toteutumista tehtävää työtä. Mitä valmiimpi verkko-opintojakso on opintojen alkaessa, sitä selkeämpi kuva opiskelijoilla on sen tavoitteista ja toteuttamisesta sekä opittavista sisällöistä.

Opintojaksojen rytmitykseen tulee kiinnittää huomiota useastakin syystä. Verkko-oppimisen olisi hyvä sisältää rytmitykseltään erityyppisiä oppimiskonaisuuksia, joista jotkut voivat olla itsenäisempiä ja kestoaltaan pidempiä, jotkut taas runsaasti verkkokontaktia vaativia, paljon reaaliaikaisia verkko-oppimissessioita ja valmennusryhmissä oppimista sisältäviä. Tämä motivoi oppimaan ja suo vapautta johtaa itseään oppijana.

Oppimispolku digikampuksella

Oppimispolku digikampuksella voisi näyttää vaikka seuraavanlaiselta:



Kuva 3. Hahmotelma oppimispoluksi digikampuksella.

Oppimispolun suunnittelun avulla tuodaan verkko-opintojaksoja työstäville lehtoreille ja valmentajille näkyväksi kokonaiskuva oppimisesta digikampuksella opiskelijan näkökulmasta. Digioppimista edistävässä valmennuksessa otetaan huomioon opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen vaihe ja siihen liittyvät erilaiset ohjauksen ja tuen tarpeet. On mietittävä koulutuksittain, mitkä ovat koulutuskohtaisia verkko-opintojaksoja ja mitkä monialaisia, kaikille digikampuksen vuosikurssilaisille yhteisiä verkko-opintoja.

Valmennus sisältäisi yksilövalmennusta, ryhmävalmennusta ja vuosikursivalmennusta, mahdollisesti vertaisvalmennustakin. Yksilövalmennuksen tilan luomista digitaaliseen ympäristöön koko opintojen ajaksi on pohdittava. Tuossa digitaalisessa tilassa (tai verkko-opintojaksolla) olisi mahdollisuus opiskelija–valmentaja-kehityskeskusteluille tai Collaborate Ultra-valmennuskeskusteluille ja sieltä löytyisi myös esimerkiksi e-lomakkeita valmennuksen tueksi. Sama alue voisi toimia ryhmävalmennuksessa. Ryhmän kohtaaminen säännöllisesti reaaliajassa esimerkiksi Collaborate Ultrassa voi lisätä yhteisöllisyyttä, läheisyyttä, oppimiseen sitoutumista ja niin edelleen. Valmennusessioiden rytmitys on ilmaistava selkeästi digikampuksen vuosisuunnitelmassa. Digivalmennus kulkee uudella digikampuksella opintojen rinnalla ja on kiintä osa opintoja aivan kuten Humakissa on päiväopintojen tai monimuoto-opintojen suhteenkin toimittu (ks. kuva 3).

Digikampusta kehittävien valmentajien olisi riittävän ajoissa pyrittävä selkeyttämään sitä, mitä digivalmennuspedagogiikka tarkoittaa verkko-oppijalle. Verkko-oppimisalustat mahdollistavat hyvinkin erilaisten toimintojen ja aktiviteettien luomisen pienryhmille. Verkko-opintojaksojen kokonaisuus työstävien ja oppimisprosessia rakentavien lehtoreiden ja valmentajien olisi hyvä tuntee teknisten ympäristöjen tarjoamat mahdollisuudet monipuoliseen oppimiseen. Mikäli tekniikkaa ei tunne, oppimisprosessista tulee helposti kaavamainen, ja tämä voi heikentää opiskelijan oppimismotivaatiota. Tekniikan tuntemisen tärkeyttä ei siis voi verkko-opetuksessa liiaksi korostaa.

Opettaja valmentajana -työnkuva eroaa hieman perinteisestä lehtorin toimenkuvasta. Oppimisprosessin suunnittelussa tavoitteena voi olla ongelmalähtöinen tai autenttinen oppiminen tai vaikkapa ilmiöpohjainen oppiminen. Valmentaja muokkaa oppimisprosessista yhteisöllisen eri tavoin valitsemastaan oppimistavoitteesta riippuen.

Valmentajilla on siis Humakin digikampuksella monentyypisiä rooleja, esimerkiksi koulutuksen vuosikurssin valmentajan rooli, verkko- tai digivalmentajan rooli tai oppimisprosessin toteutumista pienryhmissä suunnittelevan lehtorivalmentajan rooli.

Digikampusta kehitettäessä tulee miettiä, miten pitkälle opiskelija pystyy itse ohjaamaan oppimistaan ja millaista ohjauksellista tukea oppija eri vaiheissa tarvitsee, sekä miten varmistetaan, että opiskelija saa tarvitsemaansa tukea ja onko ohjauksellinen tuki ryhmä- vai yksilöohjausta (ks. kuva 3).

Viimeiseksi haluan vielä nostaa esiin digitenttimisen terminä. Digitenttiminen on yksi tapa tehdä osaamista näkyväksi (ks. kuva 3). Digitenttitekniikan avulla voidaan todentaa opittua eri tavoin. Näin voidaan selvittää, ovatko opiskelijat oppineet sen mitä heiltä edellytetään. (Makkonen 2015; Pylkkänen 2015; Timonen 2015b.) Tenttimisen tapoja on digitaalisissa ympäristöissä useita. Tentin voi toteuttaa digitaalisesti Moodleroomsin tenttityökälulla (Makkonen 2015; Timonen 2015b) tai esimerkiksi Webropol-tenttinä (Pylkkänen 2015). Humakissa on kokemusta molemmista. Tenti voidaan toteuttaa digitaalisesti yksilö- tai ryhmätenttinä. Digikampuksella ryhmätenttin yhtenä suoritustilana voidaan käyttää reaaliaikaista webinaaritilaa eli Collaborate Ultraa. Tällöin pienryhmät työstävät tenttivastauksen yhdessä keskustellen tehtävänannon mukaisesti. Tenttivastaus voi olla esimerkiksi ryhmässä luotu dokumentti, kuvio tai Collaborate Ultralla tehty tallenne. Eikä tentti ole ainoa tapa selvittää opiskelijoiden osaamista. Verkko-opinnoissa opiskelijoiden digijälki näkyy opintojaksosta toiseen. Opiskelu on henkilökohtaisempaa jo senkin vuoksi, että oma oppiminen on digiympäristössä enemmän näkyvillä.

Lopuksi

Humakin digikampuksen kehittämistyössä edessämme on myös paljon haasteita. Tulevina vuosina selviää, tarvitaanko mahdollisesti toisen ja kolmannen vaiheen digioppimisympäristöjä. Työtä on tehtävä myös opiskelijoiden sitouttamiseksi digiopintoihin. Digikampus haastaa henkilöstön perinteistä opetustapaa (Pohjanmäki 2016). Osaamisen kehittäminen vie aikaa. Oppimiskulttuurien muutosta nopeuttaa mobiilitekniikan suosio. Älypuhelin käyttö opiskelussa oli näkyvillä esimerkiksi Distanssi-hankkeen Digitaalisen nuorisotyön perusteet -verkkokursseilla keväällä 2016.

Humakin digikampusta työstetään valmennuspedagogiseen malliin sopivaksi. Tekniikka on valittu pedagogisten tarpeiden nojalla. Paljon on tehty, ja paljon on vielä pohdittavaa. Jokainen digivalmentaja voisi yrittää mielessään asettua opiskelijan rooliin. Miten itse oppisit mielekkäästi verkossa? Mitä kaipaisit innostamaan digioppimiseen? Entä mitä opiskelijat arvostavat verkko-opinnoissa? Minkälainen verkkovalmentaja olet? Miten paljon olet verkossa läsnä ja oppijoiden tavoitettavissa? Millä tavoin mahdollistat yhteydenpidon ja tiedotat läsnäolosta? Kuka verkossa ohjaa, valmentaa ja opettaa: Humakin vakituiset lehtorit, tuntiopettajat, työelämän kumppanit vai kaikki yhdessä?

Lähteet

- Humak 2013. *Valmentajaopas*. Helsinki: Humak.
- Humak 2015. Digipeditoimintaohjelma 2018 (julkaisematon).
- Humak 2016a. Kohti reilua yhteisöllistä Suomea. Humak strategia 2020 (julkaisematon).
- Humak 2016b. Opintojen käynnistys (julkaisematon).
- Lämsä, Tero 2015. Työelämälähtöinen pedagogiikka. Teoksessa Jukka Määttä & Hannu Sirkkilä & Jari Hoffrén & Tero Lämsä & Tarja Nyman (2015) *Opettaja valmentajana Humakissa – työelämälähtöistä, ryhmäperustaista pedagogiikkaa kehittämässä*. Helsinki: Humak, 19–24. Viitattu 9.6.2016. [Http://www.humak.fi/julkaisut/opettaja-valmentajana-humakissa](http://www.humak.fi/julkaisut/opettaja-valmentajana-humakissa).
- Makkonen, Juha 2015. Tenttiminen Moodlessa – kokeilua ja kokemuksia. Teoksessa Päivi Timonen & Pasi Toivanen (toim.) *Opetusteknologiaopas – Välineitä interaktiivisen teknologian hyödyntämiseen ammattikorkeakouluopetuksessa*. Helsinki: Humak, 98–102. Viitattu 15.5.2016. [Http://www.humak.fi/julkaisut/opetusteknologiaopas-valineita-interaktiivisen-teknologian-hyodyntamiseen-ammattikorkeakouluopetuksessa](http://www.humak.fi/julkaisut/opetusteknologiaopas-valineita-interaktiivisen-teknologian-hyodyntamiseen-ammattikorkeakouluopetuksessa).
- Määttä, Jukka 2016. Sähköposti kirjoittajalle 17.5.2016.
- Määttä, Jukka & Sirkkilä, Hannu & Hoffrén, Jari & Lämsä, Tero & Nyman, Tarja 2015. *Opettaja valmentajana Humakissa – työelämälähtöistä, ryhmäperustaista pedagogiikkaa kehittämässä*. Helsinki: Humak. Viitattu 5.5.2016. [Http://www.humak.fi/julkaisut/opettaja-valmentajana-humakissa](http://www.humak.fi/julkaisut/opettaja-valmentajana-humakissa).
- Nyman, Tarja 2015. Pedagogisen ajattelun kehittämisen perusteita. Teoksessa Jukka Määttä & Hannu Sirkkilä & Jari Hoffrén & Tero Lämsä & Tarja Nyman (2015) *Opettaja valmentajana Humakissa – työelämälähtöistä, ryhmäperustaista pedagogiikkaa kehittämässä*. Helsinki: Humak, 25–32. Viitattu 11.6.2016. [Http://www.humak.fi/julkaisut/opettaja-valmentajana-humakissa](http://www.humak.fi/julkaisut/opettaja-valmentajana-humakissa).
- Pohjanmäki, Titta 2016. Valmentajana digiympäristön nelikentässä. Artikkelissa Pohjanmäki, Titta & Timonen, Päivi (2016) Digioppimisympäristön pyörteissä. *UAS-Journal*. Viitattu 15.5.2016. [Https://uasjournal.fi/koulutus-oppiminen/digioppimisympariston-pyorteissa](https://uasjournal.fi/koulutus-oppiminen/digioppimisympariston-pyorteissa).
- Pylkkänen, Sanna 2015. Tentin uudet vaatteet – Webropol-kyselystä etätenttiin. Teoksessa Päivi Timonen & Pasi Toivanen (toim.) *Opetusteknologiaopas – Välineitä interaktiivisen teknologian hyödyntämiseen ammattikorkeakouluopetuksessa*. Helsinki: Humak, 107–112. Viitattu 15.5.2016. [Http://www.humak.fi/julkaisut/opetusteknologiaopas-valineita-interaktiivisen-teknologian-hyodyntämiseen-ammattikorkeakouluopetuksessa](http://www.humak.fi/julkaisut/opetusteknologiaopas-valineita-interaktiivisen-teknologian-hyodyntamiseen-ammattikorkeakouluopetuksessa).
- Sirkkilä, Hannu 2016. Humakin valmennuspedagogiikka. Viitattu 9.6.2016. [Https://youtu.be/jWMtNTlasQ8](https://youtu.be/jWMtNTlasQ8).

- Timonen, Päivi 2014. Verkko-oppimisen pedagoginen lähtökohta. Teoksessa Tuomas Korkalainen & Päivi Timonen & Leena Tuuttila (toim.) *MOOCiin menevä nuorisotyö. Joustava etäopetus digitaalisen työotteen vahvistajana*. Helsinki: Humak & Metropolia & Verke, 63–73.
- Timonen, Päivi 2015a. Verkko-opetus. Tavoitteena hyvä verkko-opintojakso. Verkko-opintojakson suunnittelun prosessi. Teoksessa Päivi Timonen & Pasi Toivanen (toim.) *Opetusteknologiaopas – Välineitä interaktiivisen teknologian hyödyntämiseen ammattikorkeakouluopetuksessa*. Helsinki: Humak, 13–23. Viitattu 15.5.2016. [Http://www.humak.fi/julkaisut/opetusteknologiaopas-valineita-interaktiivisen-teknologian-hyodyntamiseen-ammattikorkeakouluopetuksessa](http://www.humak.fi/julkaisut/opetusteknologiaopas-valineita-interaktiivisen-teknologian-hyodyntamiseen-ammattikorkeakouluopetuksessa).
- Timonen, Päivi 2015b. Verkkotentit Moodlessa. Teoksessa Päivi Timonen & Pasi Toivanen (toim.) *Opetusteknologiaopas – Välineitä interaktiivisen teknologian hyödyntämiseen ammattikorkeakouluopetuksessa*. Helsinki: Humak, 103–106. Viitattu 15.5.2016. [Http://www.humak.fi/julkaisut/opetusteknologiaopas-valineita-interaktiivisen-teknologian-hyodyntamiseen-ammattikorkeakouluopetuksessa](http://www.humak.fi/julkaisut/opetusteknologiaopas-valineita-interaktiivisen-teknologian-hyodyntamiseen-ammattikorkeakouluopetuksessa).
- Timonen, Päivi 2016. Digiympäristöjen mahdollisuudet tukea oppimista. Artikkelissa Titta Pohjanmäki & Päivi Timonen (2016) Digioppimisympäristön pyörteissä. *UAS-Journal*. Viitattu 10.5.2016. [Https://uasjournal.fi/koulutus-oppiminen/digioppimisympariston-pyorteissa](https://uasjournal.fi/koulutus-oppiminen/digioppimisympariston-pyorteissa).

KOHTI DIGIKAMPUSTA – ENTÄ LAATU?

Hannu Sirkkilä

Digitaalisesta oppimisesta on tullut keskeinen osa oppimista, ja se on myös vahvasti huomioitu eurooppalaisessa korkeakouluysteistyössä. Samalla on myös lisääntynyt tarve kehittää digitaalisen opetuksen ja oppimisen laadunhallintaa. Tässä artikkelissa käsittelen aluksi verkkopedagogiikan laadunhallinnan yleistä tilannetta ja kehitystä Euroopassa. Verkko-oppimisen laatuksikriteereitä ei ole sisällytetty kansallisiin korkeakoulujen laadunarvioinnin järjestelmiin. Ne ovat saattaneet myös olla irrallisia korkeakoulujen samoin kuin digitaalista opetusta antavien koulutusorganisaatioiden laatu järjestelmistä. Verkkopedagogiikan yhtenevät laatuksikriteerit ja -käytännöt kyllä ovat Euroopan korkeakoulualueen laadunhallinnan tavoitteena, mutta vielä tällä hetkellä ollaan kehitysvaiheessa.

Toisin kuin Suomessa monissa Euroopan maissa korkeakoulujen toiminnan laadun hallintaan ja arviointiin kuuluvat erilaiset akkreditointikäytännöt. Tutkinnot ja opetussuunnitelmat pitää hyväksyttää akkreditointimenettelyillä jonkin hyväksytyt laadunarvioinnin organisaation toimesta esimerkiksi sen toimeenpaneman auditoinnin muodossa. Tämä menettelytapa vaikuttaa selvästi digitaalisen oppimisen laadunhallinnan kehitystrendeihin ja konkreettisiin toteuttamismuotoihin monissa Euroopan maissa.

Johtuen kuvatus kaltaisten akkreditointiorganisaatioiden aktiivisesta panoksesta sekä myös digitaalista opetusta toteuttavien korkeakoulujen verkostoitumisesta viime vuosien trendi näyttää olleen laadunhallinnan irrallisuuden väheneminen ja digitaalisen oppimisen laadun näkeminen kokonaisvaltaisesti osana koko organisaation laatua. Kuten Ebba Ossiannilsson (2012, 69) tuo esille, digitaalisesta oppimisesta on tullut osa organisaation

laatukulttuuria. Tällöin lähestymistapa on narratiivinen: tarkastellaan sitä, millaisia kysymyksiä organisaatiossa asetetaan, millaista osaamista siellä on ja millaisia käytäntöjä on rakennettu opetuksen digitaalisuutta edistettäessä.

Pitkään näytti siltä, että verkko-opetuksen laadunhallinta oli varsin satunnaista, vaihtelevaa ja suunnatonta. Siihen ei ehkä osattu kiinnittää huomiota samalla kun digitaalisen opetuksen kehitys oli hyvinkin ripeää. Tämä kuvaa tilannetta viime vuosikymmenelle tultaessa. Tällöin verkko-opetuksen toimijat ja organisaatiot alkoivat aktivoitua yhteistyöhön ja verkostoitumiset käynnistyivät. Kyse on ollut myös laadunhallinnan yleisemmästä haasteesta eli standardien asettamisesta. Mitä digitaalisen opettamisen ja oppimisen laatu oikein on, millaisia laatukriteereitä voidaan asettaa ja miten opetuksen kriteerien mukaista toteutumista voidaan mitata? Vakiintuneet opetuksen laatukriteeristöt ja niiden mallinnukset eivät olleetkaan ketterästi sovellettavissa uuteen ilmiöön ja toimintamuotoon.

Jossain määrin tarvetta onkin ollut uudelleenlaajalle ajattelutavalle. Digitaalinen opetus ja oppiminen muuttavat koulutusta tuottavien organisaatioiden toimintaa. Ja kuten Ebba Ossiannilsson (2012, 121) huomauttaa, myös laadunvarmistusta joudutaan tällöin miettimään uudella tavalla. Tämä siksi, että digitaalinen toimintaympäristö muuttaa koulutuksen prosesseja oleellisesti. Miten esimerkiksi opintojaksoja suunnitellaan, miten opettaminen, oppiminen ja arviointi suunnitellaan ja toteutetaan, millaisia ohjauskäytäntöjä halutaan aktivoida ja niin edelleen? Ossiannilssonin mukaan digiaikaan siirtyminen merkitsee jonkinlaista koulutuksellisen paradigman muutosta kohti avoimuutta ja konnektivismissä ja pois hierarkkisista rakenteista ja järjestelmistä. Merkittävä digitaalisuuden mukanaan tuoma muutos on myös tarve määritellä opetuksen käsite uudelleen. Digitaalisuuden myötä opetuksessa korostuu uudenvuoden pedagogiikka, jossa keskeistä on oppimisen ohjaus, tiedon hankinta ja puntarointi ja etenkin oppimisen mahdollistaminen. (Kullaslahti & Karento & Töytäri 2015.)

Tässä artikkelissani näkemys laadusta on laaja-alainen, enkä keskity esimerkiksi opettajien digipedagogisten kompetenssien erittelyyn. Digipedagogisesta kompetenssista kun helposti tulee digitaalisen opetuksen väistämätön ja kaiken muun ylittävä laatumittari – tällöin kysytään vain, hallitseeko opettaja tekniset laitteet, niiden käytön ja erilaisia temppeja, joita niillä voidaan tehdä. En myöskään painota e-oppimateriaalin laatukriteerejä. Näkökulmani on kokonaisvaltainen, ja yritän hahmottaa digitaalisen opetuksen ja oppimisen laadunhallinnan juonta. Digipedagogiikan laadunvarmistuksen ja -arvioinnin kohteina voidaan nähdä oppimisjärjestelmä (*learning management system*, LMS), opettajien osaaminen, muun henkilökunnan osaaminen, opiskelijoiden osaaminen, digiympäristön toimivuus, opetuksen sisällöt sekä opiskelijoiden oppimisen kehittyminen ja tietysti koko suunnitteluprosessi, jolla digitaalinen opetus ja oppiminen tehdään mahdollisiksi.

Verkko-opetuksen laatuverkostot ja -toimijat

Digitaalisen oppimisen laatua ei ole sisällytetty vakiintuneeksi osaksi kansallisia korkeakoulujen laadunarviointeja eikä esimerkiksi ENQA (The European Association for Quality Assurance in Higher Education) ole ottanut sitä mukaan standardeihinsa ja ohjeisiinsa (Huertas & Prades & Rodríguez 2010, 11). Tämä ei tarkoita sitä, etteikö ponnisteluja digitaalisen oppimisen laadun arvioinnin systematisoimiseksi olisi tehty. Sen eteen ovat ponnistelleet toisaalta eurooppalaiset laatutoiminnan yhteistyöelimet ja -verkostot, toisaalta verkkopedagogiikan käyttöä toteuttavat ja sen kehittämistä edistävät organisaatiot. Laadunhallinnan täsmentämistä on siis mielenkiintoisesti lähestytty kahdelta eri tulosuunnalta.

Eräänä kehityssuuntana näyttää olleen sellaisten erilaisten kansainvälisten laatuverkostojen organisoituminen, joiden tavoitteena on ollut juuri yhteisten laatustandardien luominen verkkopedagogisen oppimisen ja sen tuottamisen arviointiin. Toisaalta tällaisten verkostojen toiminta on saattanut painottua hyvien käytäntöjen jakamiseen.

Korkeakoulujen laadunhallinnan järjestelmien osalta keskeinen organisaatio on edellä mainittu The European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA. Se määrittelee toimintansa seuraavasti (ENQA 2016):

ENQA on sateenvarjo-organisaatio, joka edustaa Euroopan korkeakoulualan (EHEA) jäsenvaltioiden laadunhallinnan organisaatioita. ENQA edistää korkeakoulutuksen laadunhallinnan yhteistyötä ja levittää informaatiota ja osaamista jäsenistönsä keskuudessa ja sidosryhmille kehittääkseen ja jakaakseen hyviä käytäntöjä sekä edistääkseen laadunhallinnan ulottuvuutta.

ENQA on keskeisesti vaikuttanut siihen, että vuonna 2005 hyväksytyissä eurooppalaisen korkeakoulutusalueen laadunvarmistuksen periaatteissa ja suosituksissa (*Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area, ESG*) on asetettu erääksi painopisteeksi digitaalisen oppimisen laadun arviointijärjestelmien kehittäminen. ESG sisältää laadunvarmistuksen toteuttajien käyttöön materiaaleja, joiden avulla voidaan paremmin ja yhdenmukaisemmin arvioida digitaalisen pedagogiikan kehitystä.

Merkittävä kansainvälinen opetuksen ja verkko-opetuksen laatuun liittyvä toimija on myös eurooppalaisten korkeakoulujen e-oppimisen laatuverkosto European Universities Quality in e-Learning (UNIQUE). UNIQUE (2016) määrittelee toiminta-ajatuksensa seuraavasti:

UNIQUE:n tärkein tehtävä on tukea korkeakouluja sen mittaamisessa, kuinka onnistuneita ne ovat teknologia-avusteisessa oppimisessa, ja vahvistaa sen jatkuvaa kehittämistä.

UNIQUE:n keskeinen toimintamuoto on siis se, että se tukee korkeakouluja niiden e-oppimisen laadunarvioinneissa. Se myöntää hakemuksesta korkeakoululle laatusertifiikaatin, mikäli e-oppimisen laatuksiteerit täyttyvät. Suomesta Aalto-yliopisto (TKK Dipoli) on saanut kyseisen sertifiikaatin. UNIQUE tarjoaa konkreettisia kriteereitä, joiden pohjalta laatuajrjestelmää voidaan rakentaa. Kriteeristön kolme keskeistä osaa ovat oppimisen institutionaalinen konteksti, oppimisen resurssit ja oppimisen prosessi. UNIQUE voidaan siis määritellä laadunarvioinnin organisaatioksi.

Toinen merkittävä organisaatio on vuonna 1987 perustettu European Association of Distance Teaching Universities (EADTU). Se palvelee eurooppalaisia korkeakouluja tarjoamalla niiden käyttöön e-oppimisen laadunhallinnan instrumentteja. Sen työkalu on E-xcellence, jonka avulla korkeakouluja kannustetaan parantamaan e-oppimisen suorituskykyä opastamalla niitä itsearvioinnin teossa. Prosessin tuloksena korkeakoulu voi saada EADTU:n myöntämän laatuileiman. Yksikään suomalainen korkeakoulu ei ole sitä saanut, ehkä ei ole hakenutkaan. Tärkeä osa EADTU:n toiminnan instrumenttia on *benchmarking*, vertailukehittäminen. Tarkoituksena on oppia toisten käytännöistä, koska digitaalisen oppimisen nopea kehitys tuo koko ajan mukanaan moninaisia käytäntöjä ja uusia ratkaisuja, ja niinpä kokemusten vaihto tarjoaa korkeakouluille tehokkaan työkalun kehittää omaa toimintaansa.

Yksi merkittävä organisaatio on EDEN, The European Distance and E-Learning Network. Se määrittelee tärkeimmäksi toimintamuodokseen tiedon jakamisen ja ymmärryksen lisäämisen etä- ja verkko-oppimisen ammattilaisten kesken Euroopassa ja muualla. EDEN on verkosto-organisaatio, joka tukee e-oppimisen yhteistyötä eri toimijoiden välillä konferenssitoiminnalla, yhteisillä julkaisuilla, projekteilla ja osaamista jakamalla.

Edellä mainittujen organisaatioiden merkitys on ollut huomattava monellakin tavalla. Digitaalisen osaamisen laadunhallinnan osalta oleellisia ovat olleet niiden ponnistelut laatustandardien luomiseksi. Useat eri toimijat ovat kehittäneet ja kirjoittaneet auki laatuksiteerejä. Havaittavissa on kuitenkin ollut näiden kuvausten hajanaisuus ja verkostoimattomuus. Tavallaan kentällä on ollut tilaa kaikkien kukkien kukkia. Tämä kuvaa uuden ilmiön, opetuksen ja oppimisen digitalisaation, erästä kehityksen vaihetta. Vähitellen syntyy kuitenkin tarve luoda yhdenmukaistavia käytäntöjä, järjestelmiä, joiden edistämässä mainitut organisaatiot ovat keskeisessä roolissa.

Digitaalisen oppimisen laadunarvioinnin kohteet

Ebba Ossiannilsson mainitsee väitöskirjassaan (2012, 63), että jo vuonna 1995 ehdotettiin laatujohtamisen mallia avoimeen ja etäoppimiseen. Merkittävänä vaiheena voidaan pitää sitä, että ISO/IEC-standardi harmonisoi kansainvälisesti e-oppimisen laadun konseptin. Millaisia digioppimisen laadunhallinnan malleja ja konkreettisia laatukriteerejä viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana sitten on esitetty ja otettu käyttöön? Näyttää siltä, että digitaalisen oppimisen laaduntamisen sinänsä vielä melko lyhyt historia tarjoaa lavean ja monipuolisen kirjon laadun kriteerejä. Lähtökohtana on voinut olla prosessin ja sen vaiheiden, toimintojen tai sisältöjen painottaminen, tai sitten näistä kaikista on pyritty rakentamaan jopa hyvinkin kattava laatukriteerien kokonaisuus.

Yksi mahdollisuus on siis painottaa prosessia. Löfströmin, Kanervan, Tuuttilan, Lehtisen ja Nevgin (2007) kuvauksen mukaan e-oppimisen laadunhallinnan prosessin kolme vaihetta ovat:

- **Etukäteinen** (suunnittelu ja analyysi)
- **Toteutumisen aikainen** (design, prototyyppi ja tuotanto)
- **Toteutumisen jälkeinen** (jälkituotanto, toteutumisen arviointi)

Tällaista mallia voidaan myös kutsua prosessorientoituneeksi elinkaari-malliksi (Abdous 2009). M'hammed Abdous näkee mallin etuina sen keskittyneisyyden, toisin sanoen sen että se integroi synergisesti digitaalisen oppimisen kokonaisuuden, ja sen ketjumaisuuden. Koska prosessissa on selkeästi toisistaan erillisiä vaiheita, keskeinen osa prosessin laadunhallintaa on tarkkojen check-listojen teko ja käyttö kussakin vaiheessa.

Tämä on kuitenkin vain yksi tapa jäsentää laadun kuvausta ja kriteerien määrittelyä. Väitöskirjassaan esittämänsä kartoituksen perusteella Ossiannilsson (2012, 68) tuo esille tavallisimmat teemat, joihin kiinnitetään huomiota kun e-oppimiselle määritellään laadun standardeja ja indikaattoreita. Näitä ovat:

- **Institutionaalinen sitoutuminen, tuki ja johtaminen**
- **Opetus ja oppiminen**
- **Tiedekunnan tuki, opiskelijoiden tukeminen ja kurssin kehittäminen**
- **Tekniikka, arviointi**
- **Kustannustehokkuus, management**

Eräs merkittävä vaihe e-oppimisen laatukriteerien kuvaamisessa on ollut Ruotsin Myndigheten för yrkeshögskolan -toimielimen (Swedish National Agency for Higher Education, NAHE) vuonna 2008 laatima malli. Kyseinen e-oppimisen laadunhallinnan malli perustuu kokonaisvaltaiseen näkemykseen ja sisältää seuraavat kymmenen kriteeriä:

- **Materiaali ja sisältö**
- **Rakenne ja virtuaalinen ympäristö**
- **Vuorovaikutus**
- **Yhteistyö ja interaktiivisuus**
- **Opiskelijoiden arviointi ja näytöt**
- **Opiskelijoiden ja henkilökunnan saama tuki**
- **Henkilökunnan osaamisen laatu ja kokemus**
- **Visio ja johtajuus organisaatiossa**
- **Resurssien kohdentaminen**
- **Prosessin kokonaisvaltaisuus ja aspektit**

Tässä mallissa kutakin kriteeriä kuvataan ja täsmennetään yksityiskohtaisemmin. Tästä esimerkkinä on kohta ”rakenne ja virtuaalinen ympäristö”. Sen kuvaus on seuraava:

Virtuaalinen ympäristö on yksi dynaamisimpia ja nopeasti muuttuvimpia e-oppimisen piirteitä, joten sen systemaattista parantamista ja päivittämistä tarvitaan jatkuvasti. Virtuaalisen ympäristön valinnan tulisi perustua pedagogisiin näkökohtiin sekä laitoksen tekniseen ympäristöön.

Kuvaukset ovat kuitenkin varsin yleisellä tasolla eivätkä anna kovin yksityiskohtaisia täsmennyksiä. Tämä NAHE:n laatima malli tuntuu olevan suosittu, ja siihen viitataan useissa kansainvälisissä julkaisuissa.

Hong Kongin yliopiston tutkijat Weiyuan Zhang ja Y. L. Cheng ovat puolestaan esittäneet verkko-oppimisen laadunarviointiin PDPP-mallia (*planning, development, process and product evaluation*). Näiden neljän laadunarvioinnin pääkohdan alla on kaiken kaikkiaan 26 eri osiota. Esimerkiksi prosessin arviointi koostuu seuraavista osista (Zhang & Cheng 2012):

Prosessin arviointi viittaa kurssin kulun arviointiin, mukaan lukien kokonaisarvioinnin, teknisen tuen, tietoverkon käytön, oppimisen vuorovaikutuksen, resurssien käytön, oppijan saaman tuen, arvioinnin ja joustavuuden. Prosessien arvioinnissa käytetään pääosin kolmea lähestymistapaa: survey-tutkimus opettajien oppimiskokemuksista ja palautteesta; survey-tutkimus ohjaajien mielipiteistä; ja koulutuksen johtajien tekemä seuranta e-oppimiskurssista.

Zhangin ja Chengin mallin monipuolisuus kertoo samalla verkko-oppimisen laadunarvioinnin eräästä haasteesta. Kun sen neljään pääkohtaan sisältyy 26 eri osiota, arviointi monimutkaistuu ja mahdollisesti hajoaa pirstaleiseksi. Arviointi tuottaa silloin paljon informaatiota, mutta saadun arviointitiedon hallinta ja käyttö muuttuu sen laajuuden takia haasteelliseksi. Huomion kiinnittäminen saatavan tiedon runsauteen ja hajanaisuuteen on ylipäätään aiheellista, koska korkeakoulujen toiminnan laadunhallinnassa painotetaan aiempaa enemmän ytimekkäitä, rajattuja käytäntöjä sekä arviointitiedon hyödynnettävyyttä ja tehokasta käyttöä jatkuvan kehittämisen syklin näkökulmasta.

Edellä kuvatuista digitaalisen oppimisen laatukriteereistä tai niiden listauksista voidaan joka tapauksessa päätellä, että pyrkimys näyttää olevan sellaiseen kokonaisvaltaiseen näkökulmaan, jossa ei tuijoteta yksinomaan esimerkiksi sisällöntuottamista tai opettamista. Ehkä voidaan ajatella niin,

että digitaalinen oppimisympäristö tuottaa väistämättä tällaisen laaja-alaisemman perspektiivin laadunarviointiin. Poikkeaaahan se jo paradigmaattisesti aiemmasta, perinteisesti luokkahuonekeskeisestä opettamisesta.

Laadunhallinnan ja -arvioinnin ohjeet ja kriteerit

Edellä olen kuvannut sitä, mihin digitaalisen oppimisen laadunarviointi voi kohdistua. Seuraavaksi on syytä tarkastella sitä, miten laadunhallintaa ja -arviointia voidaan konkreettisesti tehdä. Kuvaan tätä kolmen suomalaisen esimerkin avulla.

Ensimmäinen esimerkki on Verkko-opetuksen laadunhallinta ja laatu-palvelu -hanke (VOPLA). Se oli Helsingin yliopiston, Kuopion yliopiston ja Lappeenrannan teknillisen yliopiston yhteinen hanke, jota opetusministeriö rahoitti vuosina 2004–2007. Keskeinen osa hanketta on sen puiteissa laadittu Verkko-opetuksen laatukäsikirja (Vopla 2007), jonka tarkoituksena on toimia verkko-opetuksen laadun kehittämisen työkaluna. Se antaa kokonaiskuvan verkko-opetuksen laadunhallinnasta ja tekee laatutyön sisältöjä ja menetelmiä tunnetuiksi. Laatukäsikirjassa verkko-opetusta tarkastellaan verkko-oppimateriaalin, tukipalvelujen sekä verkkokurssien näkökulmista.

VOPLA-hankkeen aineisto voidaan nähdä verkko-opetuksen prosessikuvauksena. Tällöin se antaa tuen ja ohjeen, miten verkko-opetuksen suunnittelu ja toteuttaminen etenee vaihe vaiheelta. Kyseessä on siis esimerkki prosessikuvauksesta, joka on ylipäätään keskeinen osa laatutoimintaa. Koulutusorganisaatioissa opetukseen liittyvillä prosessikuvauksilla ja ohjeilla pyritään kirjoittamaan auki ja usein myös kuvallisesti ilmaisemaan avaintoiminnot: miten ne toteutetaan, mitä vaiheita niihin liittyy ja ketkä ovat kulloisessakin vaiheessa mukana toimijoina ja päätöksentekijöinä? Lisäksi prosessikuvauksiin kuuluu oleellisesti kokonaisprosessin ja/tai sen osien arviointi.

Digitaalisen oppimisen tapauksessa prosessikuvauksia voidaan pitää oleellisen tärkeinä laadunhallinnan ja kehittämisen välineinä. Digitaalinen oppiminen koostuu kokonaisuudessaan selkeästi erottuvista vaiheista, ja sitä onkin toistuvasti jäsennely prosessimallin mukaisesti (vrt. Löfström ym. 2007; Abdous 2009).

Toisena esimerkkinä ovat E-oppimateriaalin laatukriteerit (2012), jotka perustuvat Opetushallituksen aikaisempaan julkaisuun Verkko-oppimateriaalin laatukriteerit. Opetushallitus on lisäksi julkaissut vuonna 2012 e-oppimateriaalin pedagogiikasta kirjan *Laatua e-oppimateriaaleihin* (Ilomäki 2012). Näihin laatukriteereihin liittyy käytännössä kysymyslista. Esimerkki laatukriteeristä on seuraava väittämämuotoinen kysymys (E-oppimateriaalin laatukriteerit 2012):

Oppimateriaalia voi käyttää joustavasti oppilaan tai opiskelijan osaamisen tason, kiinnostuksen ja tarpeiden mukaan.

Kriteereitä arvioidaan seuraavalla skaalalla: 1 = hyvin, 2 = kohtuullisesti, 3 = ei lainkaan, 4 = ei oleellista materiaalissa. Tämä näyttää olevan hyvin tyypillistä digitaalisen opetuksen ja oppimisen laadun arvioinnille. Laadun kriteeri ilmaistaan kielellisellä väittämällä, jonka toteutumista tai toteutumattomuutta arvioidaan numeerisella skaalalla. Väittämiä voidaan antaa opettajien, opiskelijoiden tai jonkin muun ryhmän arvioitavaksi.

Kolmas esimerkki on Uutta avointa energiaa -hankkeeseen (2016) tuotetut viisi ”laatukorttia”. Niihin sisältyvät *tuotanto*, *MOOC-pedagogiikka*, *sisältö*, *käytettävyys* ja *saavutettavuus*. Esimerkiksi Sisältö-laatukortissa on määritelty ne sisällölliset kriteerit, jotka hankkeen MOOC-kursseille on asetettu. Tämän laatukortin tavoitteissa mainitaan, että sisältö on pedagogisesti ja teknisesti laadukasta ja vastaa käyttäjien tarpeita. Laatukriteerit ovat tällöin eräänlaisia check-listoja, jotka kertovat, miten MOOC-kurssin sisältö tuotetaan laadukkaasti. Laatukriteerit voivat olla vaikka seuraavanlaisia:

- **Käyttäjien tarpeet huomioidaan sisällöissä.**

Kriteeriin liittyvä konkreettinen arviointikysymys on:

- **Onko käyttäjäryhmät, käyttäjien tarpeet ja käyttötilanteet huomioitu sisältöjen rakentamisessa?**

Sen arviointiin käytetyn asteikon vaihtoehdot ovat:

- **Ei/osittain/enimmäkseen/kyllä.**

Näyttää siltä, että kahden viimeisen kaltaisen esimerkin laatukriteeristöt ja niiden muodot ovat sekä Suomessa että kansainvälisesti valtavirtaa. Kyseessä on yleisen laadunhallinnan ja opetuksen laadunhallinnan perintö. Menettelytapa on varsin kvantitatiivinen ja stabiili. Tämä herättää pohtimaan toisenlaisia vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia.

Kohti Humakin digikampuksen laatua

Kun Humakin digikampus syksyllä 2018 toteutuu ja käynnistyy suunnitellussa laajuudessa, herää kysymys sen laadun takaamisesta ja siitä, onko digitaalisen oppimisympäristön laatu kaikkine palveluineen hallittavissa. Edellä läpikäymäni aineisto antaa tälle laatutyölle varsin selkeät suunnat.

Digitaalisen oppimisen laadunhallinnassa ollaan selvästi siirtymässä stabiilimpaan vaiheeseen. Keskeistä on tunnistaa Ebba Ossiannilssonin (2012) mainitsema paradigmaattinen muutos. Vanhan pedagogiikan laatuajattelua imitoimalla ei välttämättä päästä parhaisiin mahdollisiin käytäntöihin. Digitaalisen oppimisen laadunhallinnan keskeinen lähtökohta on tunnistaa sen prosessiluonne ja paikantaa tämän prosessin keskeiset vaiheet ja kohteet. Laadunhallinnan ja -arvioinnin kohteiden nimeäminen on ensimmäinen haaste. Kyse on siitä, miten tässä saavutetaan riittävä laajuus sortumatta kuitenkaan liiallisen pikkutarkkaan listaukseen. Kohteiden tunnistaminen mahdollistaa selkeän prosessikuvauksen ja toiminnallisten ohjeiden laatimisen. Humakin kaltaisessa verkostoammattikorkeakoulussa tämä on erityisen tärkeää, jotta toimijat (opettajat, informaattikot, opintoasiainpalveluiden asiantuntijat) tietävät omat tehtävänsä ja sen, mitä prosessin edistäminen heiltä vaatii.

Humanistisessa ammattikorkeakoulussa ei ole käytössä opetuksen eikä minkään muunkaan toiminnan laatuksikriteerejä. Digitaaliseen oppimiseen voitaisiin kuitenkin pilotinomaisesti laatia tällaisia kriteerejä ja ottaa niitä käyttöön. Houkutus tällaiseen on jo sinänsä ilmeisen suuri, kun katselee digitaaliseen oppimiseen liittyvien kriteerien ja niitä konkretisoivien arviointikysymysten runsautta ja monenkirjaisuutta. Siksi tällaisten kriteerien laatimisen tuleekin perustua selkeästi Humakin omiin tarpeisiin ja lähtökohtiin. Laatuksikriteerien kiistaton hyöty on se, että ne helpottavat opetuksen suunnittelua ja toteutusta.

Digitaalisen oppimisen toteutumista arvioidaan opiskelijapalautteilla. Tämä tapahtuu siten kuin opiskelijapalautteita muutenkin kerätään. Koska opintojaksojen palautejärjestelmää on joka tapauksessa tarkoitus muuttaa, uusien palautemuotojen perustan muodostavat digitaaliset palautesovellukset.

Viime vuosina *benchmarking* eli vertailukehitys on noussut vahvasti ja monipuolisesti digitaalisen oppimisen laadunhallinnan ja -arvioinnin muodoksi (ks. Ossiannilsson 2012). Vertailukehitystä toteuttavat sekä laadunarvioinnin organisaatiot että korkeakoulut keskenään. Humakin verkostomalli tarjoaa mielenkiintoisen lähtökohdan ja perspektiivin sisäisiin benchmarkkauksiin. Viime vuosina tätä onkin onnistuneesti toteutettu muun muassa pedagogisen vaihdon muodossa sekä valmennuspedagogiikan Best practices -päivässä. Digitaalisen oppimisen kehitys on ripeää, ja erilaisia onnistuneita

kokeiluja ja innovaatioita nousee koko ajan informaatiotekniikan tarjotessa uusia mahdollisuuksia. Siksi kokemusten vaihto ja toisilta oppiminen on kuin runsaudensarvi digitaalisen pedagogiikan kehittämisen tiellä.

Lähteet

- Abdous, M'hammed 2009. E-learning quality assurance: a process-oriented lifecycle model. *Quality Assurance in Education* 17 (3), 281–295.
- EADTU 2016. European Association of Distance Teaching Universities. Viitattu 24.5.2016. [Http://e-xcellencelabel.eadtu.eu/](http://e-xcellencelabel.eadtu.eu/).
- E-oppimateriaalin laatukriteerit 2012. Viitattu 24.5.2016. [Http://www.edu.fi/verko_oppimateriaalit/e-oppimateriaalin_laatukriteerit](http://www.edu.fi/verko_oppimateriaalit/e-oppimateriaalin_laatukriteerit).
- European Distance and E-Learning Network 2016. Viitattu 24.5.2016. [Http://www.eden-online.org/introducing-eden.html](http://www.eden-online.org/introducing-eden.html).
- Huertas, Esther & Prades, Anna & Rodríguez, Sebastián 2010. How to assess an e-learning institution: Methodology, design and implementation. Teoksessa Josep Grifoll & Esther Huertas & Anna Prades & Sebastián Rodríguez & Yuri Rubin & Fred Mulder & Ebba Ossiannilsson (2010) *Quality Assurance of E-learning*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education, 11–17. Viitattu 24.5.2016. [Http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/workshop-and-seminar/ENQA_wr_14.pdf](http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/workshop-and-seminar/ENQA_wr_14.pdf).
- Ilomäki, Liisa (toim.) 2012. *Laatua e-oppimateriaaleihin. E-oppimateriaalit opetuksessa ja oppimisessa*. Oppaat ja käsikirjat 2012:5. Helsinki: Opetushallitus.
- Kullaslahti, Jaana & Karento, Helena & Töytäri, Aija 2015. *Opetajien digipedagoginen osaaminen FUAS-liittouman ammattikorkeakouluissa*. HAMKin e-julkaisuja 35/2015. Hämeenlinna: HAMK. Viitattu 24.5.2016. [Http://www.fuas.fi/fuas/Raportit/Documents/opetajien_digipedagoginen_osaaminen.pdf](http://www.fuas.fi/fuas/Raportit/Documents/opetajien_digipedagoginen_osaaminen.pdf).
- Löfström, Erika & Kanerva, Kaisa & Tuuttila, Leena & Lehtinen, Anu & Nevgi, Anne 2007. *Med hög kvalitet på nätet: Handbok i nätbaserad undervisning för universitetslärare*. Helsingfors: Helsingfors universitet. Viitattu 24.5.2016. [Http://www.helsinki.fi/julkaisut/aineisto/hallinnon_julkaisuja_35_2007.pdf](http://www.helsinki.fi/julkaisut/aineisto/hallinnon_julkaisuja_35_2007.pdf).
- Ossiannilsson, Ebba 2012. *Benchmarking e-learning in higher education. Lessons learned from international projects*. Acta Universitatis Ouluensis, C Technica 436. Oulu: University of Oulu. Viitattu 24.5.2016. [Http://herkules oulu.fi/isbn9789526200415/isbn9789526200415.pdf](http://herkules oulu.fi/isbn9789526200415/isbn9789526200415.pdf).
- Swedish National Agency for Higher Education 2008. *E-learning quality. Aspects and criteria for evaluation of e-learning in higher education*. Report 2008:11 R. Solna: Högskoleverket. Viitattu 24.5.2016. [Http://www.viper.upc.umu.se/viper/resources/Workshop-Materials/DOCUMENTS%20&%20MATERIALS/SNAHE.Report200811R.pdf](http://www.viper.upc.umu.se/viper/resources/Workshop-Materials/DOCUMENTS%20&%20MATERIALS/SNAHE.Report200811R.pdf).

- UNIQUE 2016. European Universities Quality in e-Learning. Viitattu 24.5.2016. [Http://unique.efquel.org/](http://unique.efquel.org/).
- Uutta avointa energiaa 2016. VirtuaaliAMK-verkoston hanke. Viitattu 24.5.2016. [Https://uusiovoinenergia.fi/](https://uusiovoinenergia.fi/).
- Verkko-oppimateriaalin laatukriteerit 2006. Moniste 1/2006. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 5.9.2016. [Http://www.oph.fi/download/47132_verkko-oppimateriaalin_laatukriteerit.pdf](http://www.oph.fi/download/47132_verkko-oppimateriaalin_laatukriteerit.pdf).
- Vopla 2007. Verkko-opetuksen laadunhallinta ja laatu palvelu. Viitattu 24.5.2016. [Http://www.vopla.fi/](http://www.vopla.fi/).
- Zhang, Weiyuan & Cheng, Y. L. 2012. Quality Assurance in E-Learning: PDPP Evaluation Model and its Application. Viitattu 24.5.2016. [Http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1181/2205](http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1181/2205).

DIGITAALISET PALVELUT JA KYBERMAAILMA

Mikael Rosendahl

Digitaaliset palvelut koskevat kaikkia elämänalueita terveydenhuollosta TV:n katseluun. Koulutus ja opetus ovat esimerkkejä aloista, joilla murros koskettaa laajoja ihmisjoukkoja. Lopulta kaikki, mikä voidaan digitalisoida, myös digitalisoidaan. Digitalisoituminen tarkoittaa käyttäjälle helppokäyttöisyyttä ja saavutettavuutta, mutta samalla myös riippuvuutta erilaisista päätelaitteista tai muuten mukana kulkevasta ja jatkuvassa yhteydessä internetiin olevasta esineestä, vaatteesta, laitteesta, apuvälineestä, ”jostakin”. Samalla digitalisoituminen myös lisää riskejä, kun palveluiden käytöstä tulee entistä henkilökohtaisempaa ja osa kaikkea elämää.

Digitaalisten palveluiden käyttöönotto ja toteutus määrittää lopulta sen, miten organisaatio pärjää kilpailussa muiden toimijoiden kanssa. Oppilaitokset eivät ole tässä mikään poikkeus, päinvastoin. Oppilaitosten täytyy ensimmäisten joukossa olla ottamassa digitaalisuus omaksi kilpailuvaltikseen, koska oppilaitosten asiakkaat elävät jo digitaalisessa maailmassa. Yrityksissä voidaan tehdä tiukkojakin sääntöjä esimerkiksi omien laitteiden käytöstä työaikana, mutta oppilaitoksissa tämä ei ole mahdollista.

Oppilaitos on siten myös oiva paikka ottaa käyttöön uusia palveluita ennakkoluulottomasti ilman suuria riskejä. Tähän tartuntapintaan kiinnittyvät oppilaitokset (kuten korkeakoulut) korjaavat hedelmät, joita digitalisoituva maailma tarjoaa. Digitaaliset palvelut eivät kuitenkaan ole vielä kypsä hedelmä poimittavaksi ja nautittavaksi. Oma työ on otettava tarkastelun kohteeksi ja se on modernisoitava sellaiseksi, että nyt olemassa olevia digitaalisia palveluita voidaan käyttää sujuvasti. Henkilökunnan pitää saada käyttöönsä toimivia ja monipuolisia laitteita myös työpaikalla. Mikäli kotona ja työpaikalla käytettävien laitteiden tason välillä on sukupolvien välinen kuilu, on selvää, ettei digitaalinen kyvykyys kehity työn näkökulmasta.

Tarvitaan monipuolisia laitteita ja koulutusta niiden käyttöön. Tämä tulee harvoin annettuna. Tarvitaan oma-aloitteisuutta, ja aikaa pitää varata uuden oppimiselle. ”Iso laiva kääntyy nopeasti vain ylösalaisin” on sanonta, joka

tulee mieleeni kun puhutaan korkeakouluista. Mitään hallittua ei tapahdu nopeasti eikä itsestään. Tarvitaan aktiivisuutta työntekijältä ja työnantajalta, jotta yhteinen päämäärä saavutetaan. Päämäärän määrittelyyn otetaan kantaa oman korkeakoulun strategiassa ja visiossa. Edes niin sanotut diginatiivit eivät opi laitteiden käyttöä itsestään. Vapaa-ajan käyttö saattaa olla hyvinkin erilaista kuin laitteiden käyttö töissä, ja vaikka ihminen olisi kuinka näppärä hyvänsä Facebook-päivityksissä, se ei edistä mielenkiintoisten esitysten tekemistä vaikkapa Prezillä. Itse asiassa vapaa-ajan pelaamisen on kuitenkin todettu edistävän työssä tarvittavia kyvykkyyksiä, kuten kielitaitoa, kykyä hakea tietoa ja verkostoitumista.

Marko Kuusikorven Kaarino kaupungille toimittaman teoksen *Digitaalinen oppiminen ja oppimisympäristöt* (2015) johdannossa sanotaan:

Olemme aidosti ensimmäistä kertaa tilanteessa, jossa verkkoteknologia, mobiililaitteet ja sähköiset oppisisällöt ovat yhdistettävissä toimivaksi oppimisympäristöksi. Parhaimmillaan tietotekniikka ja niihin liittyvät sovellukset lisäävät vuorovaikutteisuutta, oppimisen motivaatiota ja antavat oppilaille aitoja mahdollisuuksia syventää oppimaansa heille luontaisissa ympäristöissä.

Digitaalisuus on siis suuri mahdollisuus. Se ei liene uutinen kenellekään, mutta digitaalisten palveluiden käyttöönotto ja hyödyntäminen ei tapahdu itsestään sen enempää kuin laitteidenkaan. Myös opettavalla puolella tarvitaan osaamisen syventämistä ja motivaatiota oppia.

Korkeakouluopettajan haasteet ovat suuremmat kuin koskaan aikaisemmin, ja moni kokee etteivät omat taidot enää riitä opettamaan digitaalisessa maailmassa eläviä Googlen kasvattamia kännykkäkyborgeja. Moni opettaja varmasti putoaa kelkasta ja vaihtaa ammattia tai siirtyy itse koulun penkille oppimaan. Viimeinen vaihtoehto ei ole huono, jos tavoitteena on saada lisä-avuja tulevaan maailmaan. Pian opettaja tosin huomaa, että ”koulun penkki” ei ole enää koulun penkki ja ”oppiminen” on saanut uuden merkityksen. Samat asiat voivat näyttää hyvinkin erilaisilta opiskelijan ja opettajan näkökulmista katsottuina.

Vanha viisaus ”ainoa pysyvä olotila on muutos” osuu ja uppoaa digitaaliseen maailmaan. Muutos on kaikkea eteenpäin vievä voima ja muutoksesta syntyy uutta. Muutosta pelkäävät haluavat säilyttää vanhan maailman ja pitävät siitä tiukasti kiinni. Yleensä he myös jäävät vanhaan maailmaan, kun uusi maailma porskuttaa vasemmalta ohi. Tarvitaan rohkeutta ja halua oppia uutta ja kehittää itseään. Tarvitaan myös resursseja, jotta kukin korkeakoulu pääsisi mukaan tähän kehitykseen, joka on jo alkanut ja etenee kiihtyvällä tahdilla. Kyse on siis sekä yksilöllisestä ratkaisusta että korkeakoulun resursien suuntaamisesta oikeisiin asioihin.

Yksilötasolla asia on yhtä moniulotteinen kuin organisaatiotasollakin. Mitä ovat ne oikeat asiat, joihin pitäisi keskittyä ja joihin resurssit pitäisi suunnata? Kuka ne määrittelee ja tekee päätökset? Korkeakoulu ei ole yksin tässä pohdinnassa. Meitä on monta korkeakoulua Suomessa ja muutama lisää ulkomailla pohtimassa tätä samaa tulevaisuuden dilemmaa. Yksin sitä ei siis kannata yrittää ratkaista. Vaikka korkeakoulut kilpailevatkin (osittain) samoista asiakkaista, suurin voimavaramme on ollut ja tulee olemaan myös tässä muutoksessa yhteistyö.

Tekninen yhteistyö on jo aloitettu. Korkeakoulujen välillä on erilaisia SIG-ryhmiä (Special Interest Group), joissa tietoa ja taitoa jaetaan osallistujien kesken. Samoin laite- ja lisenssihankinnoissa tehdään yhteistyötä. Neuvotteluasema on aivan erilainen, kun neuvotellaan 20 000 laitteen ostosta 200 laitteen sijaan. Edulliset lisenssi- tai laitehankinnat eivät kuitenkaan ole se asia, joka digitalisoitumista vie korkeakouluissa eteenpäin. Tarvitaan oikeanlaisia hankintoja. Koska kaikkien ei kannata pyöräätä keksiä, yhteiset hankinnat takaavat myös sen että tehdään järkeviä ja korkeakoulumaailmaa palvelevia ratkaisuja. Se, että hallitus pakottaa korkeakoulut karsimaan menoja, ei ole huono asia. Menojen karsimisen myötä toiminta parhaassa tapauksessa rationalisoituu ja tehdään enemmän järkeviä asioita, jotka vievät kehitystä eteenpäin, eikä pelkästään tuhlaata rahaa.

Parhaat keksinnöt tehdään pakon edessä (vertaa sotateollisuus) kun edessä on ongelma, joka on PAKKO ratkaista. Pienenevät resurssit ovat nyt se pakko, ja sama hallinto moneen kertaan toteutettuna on kalliimpaa kuin sama hallinto kerran toteutettuna. Simple as that. Voisimme hallinnon lisäksi yhdistää konesaleja ja tietohallintoa, kuten myös laitteiden ylläpitoa ja tukipalveluita. Joku varmasti menettää työpaikkansa, mutta se on tosiasia joka on hyväksyttävä. Vanhan maailman rakenteet ovat murtuneet ja nyt pitää sopeutua, joustaa, yhdistellä toimintoja, rationalisoida ja tinkiä ajatuksesta, että kaikille riittää samoja töitä kuin on ennenkin riittänyt. Jos ei sopeuduta, tulee joku joka sopeuttaa ja siinä vaiheessa ei enää kysytäkään mielipidettämme.

Sopeuttamiseen vaadittava teknologia on jo olemassa, nyt pitää saada ihmiset ulos poteroista ja saman pöydän ääreen. Kannattaa toimia nyt, kun robotisoituminen on vielä kulman takana. Seuraavaksi nekin työt, jotka ihminen nykyään tekee, voidaan pitkälti antaa roboteille, ja siinä vaiheessa uuden oppiminen ja uusien taitojen käyttäminen saa ihan uuden merkityksen. Töitä riittää vain niille, jotka sopeutuvat uuteen tilanteeseen ja tekevät sen nopeasti. Palataan kuitenkin vielä tähän päivään. Palveluiden määrä lisääntyy, opetus muuttuu ja käyttäjätkin ovat entistä vaativampia. Kaikkeen tähän pitää vastata vähemmällä rahalla. ”Lisää rautaa ja ukkoja konesaliin” ei ole enää ratkaisu.

Tarvitaan erilaisia kyvykkyyksiä kuin ”rautakaudella”, jolloin kaikki palvelut tuotettiin omassa konesalissa, omilla laitteilla, oman henkilökunnan

voimin. Tästä ajattelusta on päästävä eroon, koska a) siihen ei ole varaa, b) se ei ole järkevää ja c) on muitakin vaihtoehtoja. Ei ennenkään ollut ylimääräistä rahaa, mutta vaihtoehtoja ei ollut: palvelut oli tuotettava. Ja ainoa mahdollisuus siihen oli ostaa laitteita omaan konesaliin ja laittaa oma henkilökunta niitä pyörittämään ja valvomaan. Nykyisin pilvipalveluiden aikakaudella ja mobiililaitteiden kehityksen aallonharjalla vaihtoehtoja on. Ne pitää kuitenkin löytää, ja korkeakoulutuksen rahoittajilla on oikeus kysyä, tehdäänkö asiat niin hyvin kuin ne voidaan tässä ajassa tehdä. Tätä on myös tietohallinto- ja teknologiaihmisten kysyttävä itseltään.

Kyberturvallisuus on nyt päivän sana

Kun on hankittu monipuoliseen käyttöön soveltuvia laitteita ja niihin palveluita, joilla digitaalisuus saadaan tuotua osaksi oppimista ja opettamista, pitää vielä ajatella yhtä asiaa, nimittäin turvallisuutta. Kyberturvallisuus on nyt päivän sana. Vaikka vielä muutama vuosi sitten nauratti, kun joku opiskelija kysyi, ”onko meidän koulussa kyberturvallisuusstrategiaa”, nyt sitä pitää oikeasti miettiä – tai sen pitäisi oikeastaan jo olla kirjoitettu.

Kyberturvallisuus on yksinkertaisuudessaan reaalisen maailman (rakenukset, autot yms. kaikki mihin voidaan koskea) ja kybermaailman (ihmisen luoma elektroninen maailma, kuten internet) välisen kanssakäymisen turvallisuutta. Oletetaan (tai muistellaan viime aikaisia tapahtumia), että myrskyn katkaisema puu kaatuu sähkölankojen päälle ja katkaisee virran kännykän tukiasemalta. Nyt kännykällä ei voi soittaa tai selata nettiä. Tässä reaali maailman riski on toteutunut ja aiheuttanut uhan toteutumisen kybermaailmassa. Kyberturvallisuusajattelu ottaa kantaa siihen, miten tämä riski olisi voitu välttää. Olisiko voitu karsia puita sähkölinjojen ympäriltä tai käyttää maakaapeleita? Olisiko tukiasemalla pitänyt olla (pidempään kestävä) varavoima? Olisiko tukiasemalle voitu saada sähköä jotain toista kautta? Menikö ongelmasta hälytys valvottavaan paikkaan? Reagoiko siihen kukaan riittävän nopeasti? Ajatusketjua voisi jatkaa pitkällekin. Esimerkki kertoo, etteivät reaalinen maailma ja kybermaailma ole erillään tai riippumattomia toisistaan. Kyberturvallisuusajattelussa yhdistyy siis tietoturvallisuuden, jatkuvuuden hallinnan ja yhteiskunnan kriisivarautumisen ajattelua.

Älypuhelin on helposti hyvin yksityinen

Tulevaisuudessa ja osittain jo nyt elämme maailmassa, jossa olemme jatkuvasti yhteydessä tietoverkkoon ja itse päätelaite on toisarvoinen väline, kun kaikki tieto on verkossa. Verkossa tieto on myös vain yhdessä paikassa olevaa tietoa alttiimpaa väärinkäytöksille ja tietosuojarikkomuksille. Tietover-

kossa olevaan tietoon on pääsy kaikilla maailman internetin käyttäjillä, ellei tietoa ole suojattu. Ja vaikka tieto olisikin suojattu, erittäin todennäköisesti siihen pääsee käsiksi suuri joukko useiden valtioiden hallinnon työntekijöitä, hakkereita, viranomaisia, verkon ylläpitäjiä ja niin edelleen. Yksityisyyden suoja on omissa käsissä ja sitä kannattaa varjella, vaikka monet ovat sanoneet, että se on ehkä jo myöhäistä eikä yksityisyyden suojaa enää ole olemassa sellaisena kuin vielä vuosikymmen sitten.

Työnantajan henkilökunnalle (tai tulevaisuudessa myös opiskelijalle) antamista laitteista tulee helposti hyvinkin yksityisiä. Jokainen jolla on työnantajan älypuhelin tietää mitä tarkoitan. Sen käyttö ei rajoitu vain työsähköpostien tai tekstiviestien lukemiseen. Puhelimeen laitetaan oma henkilökohtainen sähköposti, annetaan numero kavereille, asennetaan Whatsapp, Facebook Messenger, Instagram, Twitter, Periscope, Podcastit, Pinterest, Tumblr, Reittiopas, ravintolasovellus, Elisa Viihde, QR-koodin lukija, parkkisovellus, radiosovellus, julkisen liikenteen kartat, terveysyritysten ajanvaraukset, hammaslääkärin ajanvaraus, pelejä, hotellisovellus, harrastussovellus ja niin edelleen. Yhtäkkiä puhelimesi tiedot kertovat, mistä keskustelet, mistä kerrot mielipiteesi, mistä tykkäät, mitä syöt ja missä, missä liikut, mitkä tapahtumat kiinnostavat, mitä kuvia jaat, missä pysäköit, mitä radiokanavia kuuntelet, mitä busseja, metroja tai ratikoita käytät, missä yövyt ja kenen kanssa, mitä harrastat ja milloin, mitä pelaat, miten usein käyt lääkäriä tai hammaslääkäriä ja niin edelleen. Kun kännykällä kohta voi myös maksaa ostoksia, se muistaa myös mitä olet ostanut ja missä ja mihin rahasi käytät. Kaikki tämä tapahtuu (usein) työnantajan antamalla laitteella. Jos laitetta ei ole asianmukaisesti suojattu, työnantaja onkin suurin ongelmiasi yksityisyydensuojan kannalta. Laitteen hukkaaminen tai sen rikkoutuminen voi olla suurempi katastrofi kuin lompakon kadottaminen. Pelkästään takseihin jää Suomessa 500 puhelinta kuukaudessa. Se on 6 000 puhelinta vuodessa. Suurin osa näistä on työnantajan henkilökunnalle antamia laitteita. Älypuhelimien lisäksi takseihin jää tietenkin myös tabletteja, tietokoneita ja muistitikkua. Suomalainen ei ole kuitenkaan yksin unohdustensa kanssa, sillä viimeisen kuuden kuukauden aikana esimerkiksi lontoolaisilta on jäänyt takseihin miltei 55 000 matkapuhelinta, yli 4 700 kämmen-tietokonetta, 3 100 kannettavaa tietokonetta ja yli 900 USB-tikkua. Voi vain kuvitella, mikä määrä tietoa siinä on mennyt sellaistenkin ihmisten käsiin, jotka osaavat sitä hyödyntää.

Tulevaisuudessa meillä on myös esimerkiksi älykelloja (joissa on samat tiedot kuin puhelimessa), päälle puettavia laitteita (kuten kamera joka tallentaa joka hetki käyttäjänsä elämää ja laittaa sen suoraan verkkoon) ja terveystietoa tallentavia laitteita (ehkä se on älypuhelin tai kello, mutta se voi olla myös lompakko jossa on pieni tietokone). Kyberturvallisuudesta on siis pidettävä entistä tarkemmin huolta.

Digitaalisuus tulee joka tapauksessa, ja se kannattaa toivottaa tervetulleeksi. Nyt on viimeistään aika valmistautua sen tuloon ja huomata jo keskellämme oleva digitaalinen maailma ja samalla miettiä omaa digiosaamista ja sitä, miten sitä pitää kehittää. Pitää uskaltaa poistua omalta mukavuusalueelta ja hypätä uusien asioiden keskelle avoimin mielin, mutta ei avoimin kortein. Pidä huolta yksityisyydestäsi ja vaadi samaa myös työnantajalta, ja muista ettei kaikkea tarvitse eikä kannata tehdä yksin. Yhteistyössä on voimaa myös digitaalisessa maailmassa, ja kaikki korkeakoulut ovat samojen haasteiden edessä. Yhdessä eteenpäin ennakkoluulottomasti.

Lähteet

Kuusikorpi, Marko (toim.) 2015. *Digitaalinen oppiminen ja oppimisympäristöt*. Kaarina: Kaarinan kaupunki.

DIGIKIRJASTO JA ELEKTRONISET AINEISTOT

Pirjo Kangas & Virpi Kultanen & Hilla Mäkelä

Osmi Opiskelija on kolmannen vuoden yhteisöpedagogiopiskelija Humakissa. On vuosi 2020. Osmi on käynyt aamupäivällä tapaamassa seuraavan harjoittelupaikkansa harjoittelunohjaajaa. Tapaaminen venähti tulevia projekteja ideoidessa, ja Osmi tajuaa, ettei hän enää ehdi kotiin ennen valmennusryhmänsä verkkotapaamisen alkua. Onneksi verkko-oppimisympäristö Moodlerooms toimii hyvin myös älypuhelimella, joten Osmi etsii rauhallisen nurkan läheisestä kahvilasta ja liittyy mukaan tapaamiseen. Myös muut Osmiin vuosikurssilaiset ovat pian aloittamassa seuraavan harjoittelunsa, osa Suomessa, osa ulkomailla, ja valmennustapaamisessa kaikilla on paljon kerrottavaa omista suunnitelmistaan. Tämän harjoittelun teemana on projektityö, ja lehtori lähettää chattiin linkin kirjaston hakupalveluun Finnaan, josta näkee kurssin aineistot. Kukin työpari valitsee teoksen, jonka esittelee muille seuraavassa tapaamisessa. Osmi ehdottaa työparilleen, että he valitsevat e-kirjan, johon pystyy tekemään jaetut muistiinpanot.

Valmennustapaamisen jälkeen Osmi muistaa, että hän ei vielä ole löytänyt tarpeeksi tausta-aineistoa johtamisen videomuotoista esseetä varten. Osmi siirtyy valmennustapaamisen Moodlerooms-tilasta suoraan Humakin kirjaston Moodlerooms-tilaan, jossa on Humakin informaattikko päivyystämässä. Osmi kysyy informaattikolta vinkkejä siitä, miten hakua Finnassa kannattaisi rajata, jotta hän löytäisi omaan näkökulmaansa sopivia lähteitä. Informaattikko muistuttaa myös Moodleroomsista löytyvästä videoesseeoppaasta, jossa on linkkejä tietohallinnon ja kirjaston sopiviin sisältöihin. Osmi selailee vielä hetken Finnaa. Hän löytää sopivaita vaikuttavia lähteitä, ja pian Finna myös vinkkaa Osmiin tekemien hakujen pohjalta muutamista kiinnostavista teoksista, jotka Osmi tallentaa suosikkilistalleen miöhempää tutustumista varten. Osmilla on vielä hetki aikaa ennen lounastreffejä, joten hän avaa yhden e-kirjoista. Lukemisen

lisäksi hän myös katsoo e-kirjasta videopätkiä, jotka pystyy linkittämään videoesseeeseen lainauksina.

Humakin digikampus ja kirjasto

Digitalisaatio näkyy läpileikkaavana teemana Humakin strategiassa. Sen avulla voidaan toteuttaa kaikille mahdollinen ja kaikkialla läsnä oleva korkeakoulu (Humanistinen ammattikorkeakoulu 2016a, 3). Humakin strategisena tavoitteena on luoda vuoteen 2018 mennessä digikampus, jolla voi suorittaa yhteisöpedagogin, kulttuurituottajan sekä viittomakielen ja tulkin koulutuksen lähes kokonaan verkko-opintoina. Digikampuksen pedagogisena tavoitteena on yhteisöllinen oppiminen verkossa. Humakissa käytössä olevaa valmennuspedagogiikkaa toteutetaan siis myös digikampuksella. (Määttä & Timonen 2016.) Digikampusta suunnitellaan pedagogisten tarpeiden pohjalta ja digitaalisuuden toivotaan rikastuttavan myös perinteisemmällä tavalla toteutettua opetusta (Humanistinen ammattikorkeakoulu 2016b).

Kirjaston palvelut kulkevat opiskelijoiden mukana koko opintojen ajan ensimmäisestä vuodesta aina opinnäytetyön tekemiseen. Jotta digikampus todella mahdollistaisi fyysisestä paikasta riippumattoman opiskelun, opiskelijat eivät voi olla riippuvaisia fyysisillä kampuksilla kirjastoissa sijaitsevista painetuista aineistoista. Digikampuksen opiskelijat tarvitsevat siis myös fyysisestä paikasta riippumattomia digitaalisia kirjastopalveluja ja oppimateriaaleja. Valmennuspedagogiikan toteuttaminen verkossa vaatii myös opetushenkilökunnalta uudenlaista digivalmentajuutta. Digivalmentajalla on tärkeä rooli opiskelijoiden tiedonhankinnan ohjaajana ja tukijana (Pohjanmäki & Timonen 2016). Kirjaston informaatioilla ja digivalmentajilla on digikampuksella toimittaessa entistä enemmän yhteisiä tehtäviä opiskelijoiden ohjaamisessa heille tarpeellisten tiedonlähteiden äärelle. On tärkeää, että myös digivalmentajilla on hyvä käsitys siitä, millaisia digitaalisia aineistoja kirjasto tarjoaa.

Digikirjastosta puhuttaessa mieleen tulee helposti verkossa tarjottavien sähköisten aineistojen tai digitaliseen muotoon muunnettujen painettujen aineistojen säilytyspaikka. Humakin digikampuksella täytyy kuitenkin olla sellainen digikirjasto, joka tarjoaa asiakkaille myös palvelua ja opastusta eikä ole pelkkä aineistovarasto verkossa. Tässä artikkelissa viittaamme siis digikirjasto-termillä kirjaston tarjoamiin palveluihin ja aineistoihin kokonaisuutena. Kirjaston sähköisistä aineistoista käytämme tässä artikkelissa termiä e-aineisto. Käsite pitää sisällään muun muassa e-kirjoja, elektronisia artikkeleita ja elektronisia hakuteoksia, kuten sanakirjoja. Pääsääntöisesti kirjaston e-aineistot ovat kirjaston käyttöönsä ostamia palveluita, mutta kirjaston sähköiset kokoelmat voivat sisältää myös kirjaston aineistotieto-

kantaansa luetteloimaa ilmaisaineistoa, esimerkiksi erilaisia raportteja, selvityksiä ja muita julkaisuja.

Tässä artikkelissa pohdimme sitä, millainen digikirjasto Humakin digikampuksella tulisi olla. Ensin käymme läpi kirjaston nykyisiä digitaalisia palveluita ja aineistoja. Seuraavaksi nostamme esiin haasteita, joita digikampushanke kirjastolle asettaa. Pohdimme digikirjastoa myös opetussuunnitelmatyön näkökulmasta. Lisäksi esitämme näkemyksemme siitä, mitä meidän kirjaston informaattikoiden pitäisi vielä tehdä, jotta kirjasto palvelisi parhaalla mahdollisella tavalla digikampuksen opiskelijoita ja henkilökuntaa.

Humakin kirjastoissa tehdään jo nyt paljon sellaista, mikä palvelee digikampusvavoitetta ja sopii ajatukseen digikirjastosta. Humakin verkostomainen rakenne ja kirjastotiimin sijoittuminen eri puolille Suomea luo kirjastolle hyvät lähtökohdat digikampuksella toimimiseen, sillä kirjasto on jo ottanut käyttöön paikasta riippumattomia toimintamalleja. Kirjasto myös tarjoaa jo nyt digitaalisia palveluita ja e-aineistoja Humakin opiskelijoiden ja henkilökunnan käyttöön.

Kirjasto tarjoaa jo sähköisiä palveluita

Kirjasto pystyy jo nyt tarjoamaan osan palveluistaan sähköisenä. Kirjastolla on ollut jo pitkään käytössä sähköinen kokoelmaluettelo, josta voi hakea kirjaston painettuja aineistoja ja osaa e-kirjoista. Myös elektronisia aineistoja on hankittu kirjaston kokoelmiin jo useiden vuosien ajan. Monet asiakkaat ovat tottuneet tekemään tiedonhakuja ja uusimaan lainansa verkossa, ja useat kurssivaatimuksissakin olevat kirjat ovat jo nyt saatavissa e-kirjoina. Myös informaattikoiden neuvontaa ja opastusta tiedonhaussa ja muissa kirjastoasioissa saa sähköisesti.

Täysin digitaalisessa kirjastossa koko kirjastokäynnin pitäisi onnistua verkossa. Kirjaston asiakkuus alkaa kirjastokortin ja lainausoikeuden hankkimisella, mikä voidaan jo nyt tehdä sähköisesti. Digikampuksen opiskelijan ei tarvitse käydä lainausoikeuden saadakseen paikan päällä kirjastossa, mikäli hän antaa luvan asiakastietojensa siirtämiseen myös kirjaston järjestelmiin samassa yhteydessä, kun hänen tietonsa viedään muihin oppilaitoksen järjestelmiin. Käyttöoikeus sähköisiin aineistoihin syntyy, kun opiskelijalle tehdään korkeakoulun tunnukset, eikä se vaadi erillisiä toimenpiteitä kirjastolta tai opiskelijalta.

Humakin kirjasto on ottanut tärkeän askeleen kohti digikirjastoa ottamalla keväällä 2016 käyttöön uuden Humak Finna -hakupalvelun, joka kokoaa yhteen käyttöliittymään kirjaston painetut ja elektroniset aineistot sekä muita kirjastotoimintoja. Finna on osa opetus- ja kulttuuriministeriön vuonna 2008 käynnistämää Kansallinen digitaalinen kirjasto -hanketta, jonka tavoitteena on lisätä kirjastojen, arkistojen ja museoiden digitaalisten

aineistojen ja kulttuuriperinnön merkitystä yhteiskunnassa ja kehittää digitaalisten aineistojen käytössä ja hallinnassa tarvittavia järjestelmiä (Kansallinen digitaalinen kirjasto 2016). Suurin osa muistakin Suomen korkeakoulukirjastoista on ottanut tai on ottamassa Finnan käyttöönsä. Finna perustuu avoimen lähdekoodin VuFind-ohjelmistolle.

Humak Finnan kautta ovat haettavissa kirjaston painetut ja fyysiset kokoelmat sekä suuri osa elektronisista aineistoista. Esimerkiksi kaikki kirjaston e-kirjat löytyvät Finnan haulla, ja Finnasta pääsee edelleen palveluntarjoajien sivuille, joilla kirjat ovat luettavissa. Finnassa on mahdollista hakea myös kansainvälisiä tieteellisiä aineistoja useasta tietokannasta samalla haulla. Finnaan kirjaututaan samoilla korkeakoulun tunnuksilla kuin mitä opiskelijat ja henkilökunta käyttävät muissakin palveluissa. Finnassa onnistuvat myös perinteiset kirjastotoiminnot, kuten lainojen uusinta.

Digikampuksen tavoitteiden kannalta tärkeää on Finnan myötä parantunut elektronisten aineistojen löydettävyys ja käytettävyys. Opiskelijat löytävät kaikki kirjaston aineistot yhden käyttöliittymän kautta, ja Finna hoitaa myös Humakin verkon ulkopuolelta tulevien käyttäjien tunnistamisen, joten Humakin käyttöön lisensoitujen aineistojen käyttö onnistuu myös kampusten ulkopuolelta. Finna helpottaa myös digikampuksen lehtoreiden työtä, sillä nyt opiskelijat voi aina ohjata yhteen paikkaan ja aineistojen linkittäminen esimerkiksi oppimisympäristöön voidaan tehdä Finnan avulla. Finna tarjoaa myös mahdollisuuden tehdä kurssikirjallisuuslistoja sähköisessä muodossa. Lehtori voi laittaa linkin listaan verkko-oppimisympäristöön, ja listan kautta opiskelijat näkevät heti aineistojen saatavuuden ja pääsevät myös suoraan e-kirjoihin.

Kirjastolla on siis jo hakupalvelu, jonka kautta kirjaston digitaalisten aineistojen kokoelma on käytettävissä riippumatta fyysisen kirjaston sijainnista tai aukioloajoista. Lainausoikeuden voi saada sähköisesti, ja esimerkiksi lainojen uusiminen ja asiakastietojen päivittäminen verkossa on onnistunut jo pitkään. Kirjaston informaattikot ovat tottuneet toimimaan ja kommunikoimaan verkossa asiakkaiden kanssa, eikä informaattikoiden neuvontaa saadaksesen tarvitse nykyäänkään tulla paikan päälle kirjastoon. Kirjaston informaattikot opastavat esimerkiksi aineistojen käytössä ja tiedonhaussa sähköisesti sähköpostin tai oppilaitosjärjestelmä HumakPron kautta, vaikka reaaliaikaista live-neuvontaa ei vielä olekaan tarjolla verkossa.

Silti digikirjasto, jossa kaikki kirjaston palvelut ja aineistot olisivat käytettävissä yhdessä paikassa, ei toistaiseksi ole vielä mahdollinen. Kirjasto hankkii elektroniset aineistonsa useiden eri kustantajien ja palveluntarjoajien kautta, ja niillä kaikilla on omat sähköiset alustansa, joilla aineistoja käytetään. Aineistoja tarjoavien toimijoiden kenttä on moninainen, eikä kaikille yhteistä alustaa tai yhteneviä käyttöehtoja ole näköpiirissä.

Kirjaston e-aineistojen hankinta ja käyttö

Humakin kirjasto tarjoaa jo nyt asiakkaidensa käyttöön runsaasti elektronisia aineistoja. Kirjastolla on kokoelmissaan keväällä 2016 neljä kansainvälistä artikkelitietokantaa, kotimaisten artikkelien viitetietokanta, kolme hakuteosta ja viisi e-kirjapalvelua, joista osa sisältää muutaman kirjan ja laajin 125 000 kirjaa. Maksullisten aineistojen lisäksi kirjaston hakupalvelussa on linkkejä erilaisiin avoimesti käytössä oleviin tietokantoihin, jotka ovat Humakin kirjaston käyttäjille hyödyllisiä.

E-aineistot ovat opiskelijoiden käytettävissä ajasta ja paikasta riippumatta. Ulkomailla vaihdossa oleva opiskelija voi lukea kirjaston e-kirjoja, eikä e-aineistojen käyttöön saaminen ole sidottu kirjaston aukioloaikoihin. E-aineistoihin liittyy kuitenkin myös haasteita, joihin kirjaston on digikampanuksella pystyttävä vastaamaan entistä paremmin. Osaan e-aineistojen teknisistä haasteista kirjasto on jo nyt pystynyt vastaamaan kehittämällä toimintaansa, mutta koska aineistot sijaitsevat kustantajien ylläpitämissä palveluissa, moni käytettävyyteen ja saatavuuteen liittyvä seikka on aineistojen julkaisijoiden ja erilaisten e-kirjapalveluiden käsissä. Esimerkiksi kirjautumistavat vaihtelevat eri palveluissa ja myös sen mukaan, onko käyttäjän laite Humakin verkossa vai ei. Hakupalvelu Humak Finnan käyttöönotto on parantanut tilannetta, koska Finna tunnistaa, missä verkossa käyttäjä on, ja vaatii tarvittaessa kirjautumista, mutta kirjastolla on vielä kehitettävää kirjautumistapojen yhdenmukaistamisessa.

Ongelmia tuottavat myös e-kirjojen erilaiset luku- ja lataustavat, jotka voivat vaihdella samankin palvelun sisällä. Osa e-kirjoista vaatii Adobe Digital Editions -lukuohjelman lataamista tietokoneelle, ja myös mobiilikäyttö vaatii erillisen lukuohjelman asentamista. Osassa palveluista kirja luetaan selaimessa. Joissakin käyttäjä voi itse valita, lukeeko kirjan selaimessa vai lataako sen koneelleen. Selaimessa lukeminen on yleisesti ottaen yksinkertaisempaa, mutta joskus käyttäjä saattaa haluta ladata tiedoston omalle laitteelleen määrääjäksi, esimerkiksi jotta sen käyttö olisi mahdollista myös tilanteessa, jossa verkkoyhteyttä ei ole. Lukuohjelmat tarjoavat usein myös laajemmat mahdollisuudet omien kirjanmerkkien tai muistiinpanojen tekemiseen kuin selainkäyttöiset e-kirjat.

E-kirjojen hankinnassa päänaivaa tuottavat myös erilaiset hankintamallit. E-kirjan omistaminen ei nimittäin ole yhtä yksiselitteistä kuin painetun kirjan, jota on aina käytössä niin monta kappaletta kuin kirjoja on hankittu. E-kirjojen kustantajat määrittelevät, millaisilla ehdoilla ja minkä e-kirjapalvelun kautta ne kirjastoille e-kirjojaan myyvät. Palvelusta riippuen kirjasto hankkii käyttöönsä kirjalisenssejä yhdelle tai useammalle yhtäaikaiselle käyttäjälle tai valitseman määrän lukuoikeuksia. Joskus e-kirjasta pitää maksaa uudelleen joka vuosi jos sen käyttöä haluaa jatkaa. Joissain palve-

luissa ostetaan käyttöön tietty e-kirjakokoelma, jota voi käyttää rajattomasti niin kauan kuin sopimus on voimassa. Artikkelitietokannoissa yhtäaikaisten käyttäjien tai artikkelilatausten määrää ei tavallisesti ole rajoitettu.

E-kirjojen kustantajien tarjoamat e-kirjojen käyttömallit eivät ole kovin hyvin sopineet korkeakoulujen kurssikirjoihin. Kurssikirjoille on ominaista, että niihin kohdistuu kysyntäpiikkejä: kirjoilla olisi paljon käyttäjiä yhtä aikaa, mutta vain osan vuotta. Onneksi erityisesti kotimaisten e-kirjojen saatavuus kurssikirjallisuudeksi sopivilla käyttömalleilla on parantunut. Keväällä 2014 käynnistyi suomalaisten kirjastojen FinELib-hankintakonsortion kotimaisten e-kurssikirjojen projekti, jonka tavoitteena on parantaa yhteistyössä korkeakoulukirjastojen ja kotimaisten tiedekustantajien kanssa kotimaisten sähköisten kurssikirjojen tarjontaa ja käytettävyyttä kehittämällä esimerkiksi hinnoittelumalleja ja lisenssiehtoja (FinELib 2016b). Humakin kirjasto on ollut mukana projektissa hankkimalla sen puitteissa Ellibs-e-kirjapalvelussa saatavilla olevia e-kurssikirjoja kokoelmiinsa.

Viime vuosina on kehitetty myös e-kirjan vuokraukseen perustuvia hankintamalleja sekä malleja, joissa asiakkaita osallistetaan hankittavien e-kirjojen valintaan. Uusien hankintamallien nouseminen vanhojen rinnalle monimutkaistaa hankintaa, mutta Humakin kirjaston kaltaisten pienten korkeakoulukirjastojen kannalta joustavampien mallien kehittyminen voi kuitenkin olla eduksi kustannuksia ajatellen.

Helposti ajatellaan, että aineistojen siirtyminen sähköiseen muotoon laskee niiden hankinnan kustannuksia. Näin ei kuitenkaan ole käynyt, vaan elektronisten aineistojen kustannukset ovat nousseet vuosittain. Monet e-kirjat ja e-aineistot hankitaan sopimuksella käyttöön rajalliseksi ajaksi, ja sen kuluttua kirjasto joutuu maksamaan aineistosta uudelleen, jos se haluaa pitää aineiston edelleen asiakkaidensa käytettävissä. Digikampuksen opintovaatimuksissa voi olla pakollisena vain sähköisenä saatavissa olevaa oppimateriaalia, joten kirjasto ei voi noin vain lopettaa aineistojen tilausta, vaikka hinnat nousisivatkin. On myös olemassa mahdollisuus, että kannattavuuden kanssa kamppailevat kirjankustantajat näkevät kokoelmiensa digitalisointiin pyrkivät kirjastot uutena rahasampona ja e-kirjojen hinnat nousevat niin korkeiksi, ettei pienellä korkeakoulukirjastolla ole niihin varaa.

E-aineistoja on siis jo Humakin opiskelijoiden ja henkilökunnan käytettävissä, ja osa Humakin koulutusohjelmien kurssikirjoista on nytkin saatavissa e-kirjoina. E-kirjojen ja muiden e-aineistojen hankintaan liittyy kuitenkin myös paljon näkökohtia, joihin kirjasto ei suoraan pysty vaikuttamaan, mikä on otettava huomioon, kun digikampusta ja sen oppimateriaaleja suunnitellaan.

E-aineistojen käyttö opetuksessa Humakissa

Digikampuksella opiskeltaessa e-kirjojen ja muiden elektronisten aineistojen rooli oppimateriaalina korostuu. Tähän asti e-kirjat ovat Humakissa lähinnä täydentäneet painetussa muodossa olevaa kokoelmaa ja tarjonneet lisäkappaleita rajalliseen painettujen kirjojen kokoelmaan. On vaikea antaa yksiselitteistä vastausta siihen, kuinka laajalti Humakissa tällä hetkellä käytetään elektronisia aineistoja oppimateriaalina. Kirjaston käyttötilastoista saadaan lukuja siitä, kuinka paljon painettua aineistoa lainataan ja e-aineistoja käytetään. Sitä ei kuitenkaan ole kartoitettu, kuinka iso osuus eri opintojaksojen kurssikirjoista ja muista materiaaleista on digitaalisessa muodossa, eikä kirjasto kerää koko Humakin tasolla systemaattisia listoja kaikista kurssimateriaaleista.

Elektronisten aineistojen käyttöä kurssimateriaalina Humakissa voidaan arvioida esimerkiksi Turun alueyksikössä lukuvuonna 2015–2016 järjestettyjen opintojaksojen toteutussuunnitelmien kirja- ja linkkilistojen perusteella. Vertailussa oli mukana 25 kulttuurituottaja- ja yhteisöpedagogikoulutuksen opintojaksoa, joista 14 edusti yhteisöpedagogikoulutusta, kahdeksan kulttuurituotantoa ja kolme oli koulutusohjelmille yhteisiä. Tämä ei ole kattava otos kaikesta alueyksikön opetuksesta, ja lisäksi listat sisältävät kaikille yhteisen kurssimateriaalin lisäksi paljon oheisaineistoa. Toteutussuunnitelmien sisältämistä 290 kirjasta tai linkistä 68 % (199 kpl) oli saatavilla painettuna Humakin kirjastossa, 43 % (124 kpl) ainoastaan painettuna. Ilmaiseksi internetistä saatavilla oli 54 % (157 kpl) listojen sisällöstä. Kirjojen, artikkelien, raporttien ja muiden virallisempien julkaisujen ohella listoilla oli myös esimerkiksi muutamia YouTube-videoita, podcasteja sekä verkkosivumuodossa olevaa aineistoa. Vaikuttaa siltä, että oppimateriaalit ovat monipuolistumassa ja Humakin digikampuksen toteutumisvaiheessa tällaisen oppimateriaalin määrä on varmasti jo nykyistä suurempi. Nämä tulokset tuskin edustavat koko Humakin kaikkien eri koulutusohjelmien oppimateriaalien jakaumaa, mutta tältä pohjalta voidaan kuitenkin todeta, että painetun materiaalin ja ilmaisaineistojen osuus on kohtalaisen suuri ja että kurssiaineistot ovat moninaisia.

Humakissa ei ole tällä hetkellä virallista linjausta tai suositusta siitä, että oppimateriaalina pitäisi suosia esimerkiksi e-kirjoja, joten elektronisten aineistojen käyttöön opetuksessa vaikuttaa myös yksittäisten lehtorien kiinnostus painottaa aineistoa e-kirjoihin. Toiset valitsevat erityisesti verkkokursseille yksinomaan tai ensisijaisesti e-kirja-aineistoa, kun taas toiset eivät kirjavalintoja tehdessään ota huomioon aineiston muotoa. Yleisesti ottaen se, että edes osa opintojakson kirjallisuudesta on saatavilla myös sähköisenä, koetaan kuitenkin tärkeäksi. Kirjaston linjana on ostaa digitaalinen versio kaikesta kurssimateriaalista, joka on digitaalisena saatavissa. Viime

kädessä myös opiskelijat valitsevat, mitä aineistoja listalta lukevat, tai jois-
sain tapauksissa jopa etsivät itse omaan oppimistehtäväänsä sopivaa aineis-
toa. Osa opiskelijoista suosii sähköistä aineistoa, kun taas osa haluaa kirjasta
ennemmin painetun kappaleen, jos sellainen vain on saatavilla.

Käyttäjäpalautteen perusteella erityisesti opetushenkilökunta ymmärtää
e-kirjojen edut. Keväällä 2016 tehdyssä FinELibin e-kirjakyselyssä Humakin
henkilökunnan jäsenet korostivat niiden positiivisina puolina esimerkiksi
helpompaa saatavuutta ja mahdollisuutta tehdä omia merkintöjä sähköisiin
kirjoihin. Toisaalta helpoimmaksi käyttää todettiin avoin aineisto, johon ei
tarvitse kirjautua ja jonka käyttömääriä ei ole rajattu. Opiskelijoiden vasta-
uksissa korostuivat enemmän omat e-kirjojen käytössä koetut ongelmatilan-
teet, ja moni kertoi suosivansa painettuja kirjoja jos on mahdollista valita.
Myös opiskelijat nostivat esille välittömän saatavuuden e-kirjojen suurimpa-
na etuna. (FinELib 2016a.) Opetuskäyttöä ajatellen saatavuus onkin keskei-
nen seikka, sillä kurssikirjojen jonottaminen saattaa hidastaa opiskelutahtia
esimerkiksi jos tarvittavaa kirjallisuutta ei saa käsiinsä ajoissa tenttiä varten.

Digikampuksen näkökulmasta iso kysymys on Humakin koulutusohjel-
missä käytettävän kurssikirjallisuuden ja muun opinnoissa tarvittavan op-
pimateriaalin saatavuus sähköisenä. Humakin koulutusaloilla käytetään
paljon kotimaista aineistoa, jonka saatavuus e-kirjoina ei vielä ole kattavaa,
vaikka kotimaisten e-kirjojen tarjonta onkin lisääntynyt. Aloilla on perus-
teoksia, jotka ovat koulutusohjelmien opiskelijoille oleellista luettavaa, eikä
niitä kaikkia ole saatavissa sähköisenä. Humakin pieniä koulutusaloja var-
ten ei myöskään ole saatavilla kustantajien tekemiä oppimateriaaleja, jol-
laisia esimerkiksi sosiaali- ja terveysaloille löytyy jonkin verran. Toisaalta
Humakin koulutusaloilla tietoperustana käytetään paljon myös viranomais-
ten, järjestöjen ja hankkeiden julkaisuja, joista suuri osa on jo nyt avoimesti
verkossa. Myös avoin julkaiseminen (*open access*) lisää tieteellisten tutki-
musten ja artikkeleiden saatavuutta verkossa, mikä parantaa osaltaan kor-
keakoulujen sähköisen kurssimateriaalin saatavuutta.

Kirjankustantajat määrittelevät sen, mitä kustantamiaan teoksia ne tar-
joavat e-kirjoina ja mitä näistä sähköisessä muodossa olevista teoksista
myydään kirjastoille. Erityisesti vanhemmissa teoksissa kustannussopimus
kirjoittajan kanssa on tehty vain painetusta kirjasta, joten teoksen julkaise-
minen sähköisessä muodossa edellyttää uuden sopimuksen neuvottelemis-
ta niin kirjoittajan kuin mahdollisesti myös esimerkiksi kääntäjän kanssa
(Wallgren 2014, 133). Tekijänoikeuslaki siis rajoittaa kustantajien mahdol-
lisuuksia tarjota esimerkiksi joitakin perusteoksia e-kirjoina, vaikka niille
olisi korkeakouluissa kysyntää.

Myös tekniset syyt ovat todennäköisesti vaikuttaneet siihen, että Huma-
kissa e-aineistojen käyttö on ollut suhteessa vähäisempää kuin joissakin
muissa ammattikorkeakouluissa tai muilla koulutusaloilla. Kuten sanottu,
ennen Humak Finnin käyttöönottoa keväällä 2016 vain osa e-kirjoista oli

haettavissa kirjaston aineistotietokannassa, mikä luonnollisesti on vaikuttanut tietokannasta puuttuneiden teosten käyttöön, koska harva asiakas muistaa käydä tarkistamassa tilanteen useammasta eri järjestelmästä. Isommat ammattikorkeakoulukirjastot ovat jo aikaisemmassa vaiheessa pystyneet panostamaan enemmän työaikaan järjestelmien käytettävyyden parantamiseen, ja toisaalta erilaisten tietokantojen ja aineistojen suuri määrä on myös pakottanut ne tähän. Viime vuosina Humakin kirjasto on panostanut digitaalisten palveluidensa kehittämiseen ja e-aineistojen käytettävyys ja saataavuus onkin selvästi parantunut, mutta näiden muutosten vaikutus käyttöluokuihin nähdään vasta myöhemmin.

Edellisessä luvussa kuvattujen hinnoittelumallien sekä käyttö- ja kirjautumistapojen moninaisuuden lisäksi lehtorien halukkuuteen käyttää e-aineistoja opetuksessa vaikuttavat myös aineistojen toimintavarmuuteen ja oppimisympäristöön linkittämiseen liittyvät asiat. Opetushenkilökunta ei usein tunne linkityksen kaikkia yksityiskohtia tai käytä palveluja Humakin verkon ulkopuolella, joten joskus opiskelijoille saatetaan antaa virheellinen linkki aineistoon. Palveluissa voi myös olla satunnaisia käyttökatkoja, jotka saattavat osua juuri siihen hetkeen, kun opiskelijaryhmän tarvitsisi päästä käyttämään aineistoja. Yksittäinen käyttäjä helposti turhautuu teknisistä ongelmista, ja jo yksi vastaan tullut ongelmatilanne saattaa muokata yleisen asenteen e-kirjoja kohtaan kielteiseksi. Käyttäjien vaihteleva laitekanta voi aiheuttaa lisähaasteita, koska sama palvelu saattaa toimia eri tavalla riippuen siitä, millainen laite, mikä käyttöjärjestelmä ja mikä selain on kyseessä.

Edellä esitellyt e-kirjojen eri lisensiointimallit ovat kirjaston näkökulmasta toisaalta hankintaan liittyvä kysymys, toisaalta myös käyttäjäkoulutuksessa ja aineistojen markkinoinnissa huomioon otettava asia. Hankintavaiheessa pitäisi pystyä ennakoimaan kirjan käyttötarve, jotta kirjasto osaa valita kustannustehokkaimman käyttömallin. Kirjaston pitää pystyä myös viestimään opetushenkilökunnalle eri malleista ja niiden vaikutuksista kirjan opetuskäyttöön, jotta opintojakson jo ollessa käynnissä ei tule vastaan tilanteita, joissa kirjaa voikin kerralla käyttää vain muutama opiskelija suunnitellun kolmenkymmenen sijasta. E-kirjojen hankinta on kuitenkin yleensä varsin ketterää, joten kirjasto pystyy usein nopeasti korjaamaan tilanteen, jos lisenssien määrä ei ole riittävä.

Digikirjaston palvelut digikampuksella

Humakin digikampuksella pyritään tarjoamaan opintojen lisäksi myös muita palveluja digitaalisesti. Humakin digitaaliseen palvelukokonaisuuteen kuuluvat jatkossa opintososiaaliset palvelut, opintoasiaintoimiston palvelut, kirjastopalvelut, oppilaskunnan palvelut sekä mahdollisesti pääsykokeet. Kaikki palvelukokonaisuuteen kuuluvat tahot pohtivat parhaillaan, mitä

palveluja voidaan tarjota digitaalisesti ja miten palvelut tulisi digitaalisesti toteuttaa (Määttä & Timonen 2016). Humakin digikampuksen digikirjastoa kehitetään siis toisaalta suhteessa opetukseen ja toisaalta suhteessa muihin opiskelijoille suunnattuihin palveluihin.

Opiskelijalle kirjasto näyttätyy paitsi paikkana, josta saa kirjoja ja muuta aineistoa, myös paikkana, josta saa opastusta ja apua tiedonhankintaan. Sen lisäksi, että kirjaston henkilöstöltä on voinut kysyä konkreettista tiedonhakuneuvoa, heidän kanssaan on voinut käydä myös kevyempiä keskusteluita tai pohtia vaikkapa termien sisältöjä opinnäytetyöhön liittyen. Digikirjastossa asiakas voi käyttää kirjaston palveluja mihin aikaan tahansa, mutta henkilökohtaista opastusta ei voi olla aina saatavilla edes verkko välityksellä. Kirjaston näkökulmasta haasteena on asiakkaan tavoittaminen: fyysisesti kirjastossa asioivaan asiakkaaseen kontaktin saaminen on helppoa, mutta digikirjastossa asioivan ongelmiin on vaikeampi tarttua. Vaikka kirjasto fyysisenä tilana ei voi siirtyä digikampukselle, mahdollisuuksia keskustelulle asiakkaiden ja kirjastohenkilöstön välillä voidaan tarjota myös digitaalisessa ympäristössä esimerkiksi chat-palvelun tai virtuaalisen kirjastotilan välityksellä.

Jotta digikirjasto toimisi kattavasti digikampuksella, informaatioilla tulee olla hyvä ymmärrys digikampuksen toimintaympäristöstä sekä opintovaatimuksista. Näin voidaan paremmin vastata opiskelijoiden ja henkilökunnan tiedontarpeisiin. Humakin henkilökunnalla on edessä paljon oppimista uudessa ympäristössä toimimisesta. Digimateriaalien käytön edistämiseksi ja henkilöstön oikeusturvan vuoksi tulisi myös huolehtia henkilöstön tekijänoikeusosaamisesta (Hietikko, Ilves & Salo 2016, 44).

Myös digitaalisen kokoelman hallinta vaatii monia aikaa vieviä työvaiheita, eikä erilaisin tekniikoin toimivien digitaalisten aineistojen käyttöönotto ole aina asiakkaallekaan helppoa. Digikirjastossa tärkeään rooliin nouseekin aineistoista tiedottaminen ja niiden markkinointi, jotta aineistot löytävät käyttäjänsä. Kirjaston viestintä ei kuitenkaan tavoita kaikkia, joten on tärkeää, että myös muu henkilöstö, etenkin opetushenkilöstö, tuntee digitaaliset aineistot. (Ala-Hakuni, Elenius & Latvanen 2015, 170–172.) Uusien ja vanhojen digitaalisten aineistojen tutuksi tekeminen on siis yksi isoista haasteista digikirjaston toimivuuden kannalta. Lisäksi tietoutta avoimesti verkossa saatavilla olevista aineistoista on edistettävä, jotta niitä voitaisiin hyödyntää opetuksessa enemmän.

Digikirjasto ei voi lähteä siitä ajatuksesta, että nykyisin käytössä olevat aineistot olisivat jatkossa kaikki saatavilla sähköisinä. Voi siis olla, että digikampuksen opiskelijat tarvitsevat opinnoissaan myös painettuja kirjoja. Humakin fyysiset kirjastot ovat toki myös digikampuksen opiskelijoiden käytössä, ja lisäksi opiskelijat voivat turvautua itseään lähellä olevien julkisten kirjastojen kokoelmiin. Humakilla on ennenkin ollut opiskelijaryhmiä paikkakunnilla, joilla ei ole Humakin toimipistettä. Näillä opiskelijoilla on kuitenkin ollut oikeus käyttää kirjaston e-aineistoja.

Jos opiskelija suorittaa opintojaan digikampuksella, on luontevaa, että myös oppimateriaalit ovat digitaalisessa muodossa. Mikäli tämä otetaan tavoitteeksi, asia on huomioitava jo opetussuunnitelmatyössä. Humakin opetussuunnitelmaa uudistetaan parhaillaan. Uudistamistyössä on aiempaa tärkeämpää huomioida digitaalisen oppimisympäristön oppimissisällöille tuomat lisähaasteet. Opetussuunnitelmaa laadittaessa täytyy pohtia sitä, millaisin oppimateriaalein opetettavia asioita voidaan parhaiten välittää opiskelijoille, ja ottaa huomioon saatavilla olevat digitaaliset materiaalit. On erittäin epätodennäköistä, että kun digikampus vuonna 2018 otetaan käyttöön, kaikki Humakin koulutusalojen perusteokset olisivat jo saatavilla digitaalisina versioina. Mikäli kaiken kurssikirjallisuuden ja muun oppimateriaalin halutaan olevan digitaalista, on mahdollista, että opetushenkilökunnan täytyy oppimateriaaleja valitessaan tehdä kompromisseja sisältöjen osalta. Kirjasto pystyy tukemaan opetushenkilökuntaa sopivan aineiston löytämisessä, mutta sitä varten olisi tärkeää, että kirjasto pääsee opetussuunnitelmatyöhön mukaan jo mahdollisimman aikaisessa vaiheessa.

Matkalla kohti digikirjastoa

Digikampusprojektia ajatellen Humakin kirjastolla on hyvät lähtökohdat, sillä kirjastolla on käytössä useita erilaisia e-kirjapalveluita ja osaamista palvelujen hankinnasta ja ylläpidosta. Elektronisten aineistojen käyttöä on jo vuosien ajan opetettu opetushenkilökunnalle ja opiskelijoille. Myös Humakin verkostomainen toimintamalli luo kirjaston näkökulmasta hyvän lähtötilanteen digikirjaston kehittämiseksi, koska esimerkiksi verkossa kommunikointi on Humakin informaatioille osa arkityötä ja nyt.

Digikampuksen mukanaan tuomat lisähaasteet liittyvät ennen kaikkea sopivien aineistojen saatavuuteen ja käyttäjävolyymin lisääntymiseen. Käyttäjämäärien kasvamiseen kirjasto voi varautua kehittämällä käyttäjäohjeistuksia ja neuvontapalveluitaan sekä perehtymällä eri lisensiointimalleihin ja opetuksen tarpeisiin, jotta oikea aineisto olisi oikeaan aikaan riittävän suuren opiskelijamäärän käytettävissä.

Maksullisten e-aineistojen osalta kirjasto hankkii jatkossakin käyttöönsä kaiken Humakin koulutusalojen keskeisen aineiston, jonka käyttöehdot ja hinnoittelu sopivat Humakille. Digikampusta palvellakseen kirjaston olisi kyettävä yhä paremmin sisällyttämään myös internetin ilmaisaineistoja hakupalveluunsa niiltä osin kuin nämä aineistot ovat Humakin koulutusaloille hyödyllisiä. Käytännössä tämä vaatii tiiviimpää yhteistyötä opetushenkilökunnan ja kirjaston välillä, jotta kirjasto saisi nykyistä kattavammin tietoonsa opintojakoilla käytetyt aineistot ja voisi täten lisätä aineistojen metatiedot ja linkit kirjaston tietokantaan. Nykyäänkin kirjasto luetteli ilmaisaineistoa tietokantaansa, mutta kattavuuden parantaminen tekisi kir-

jaston Finna-hakupalvelusta nykyistäkin hyödyllisemmän työvälineen Humakin opiskelijoille ja henkilökunnalle.

Kirjasto toimii Humakissa osana koulutusprosessia, ja kirjaston informaattikot ovat myös opettaneet etenkin tiedonhakuun liittyviä opintoja. Tiedonhaun opetuksessa on jo hyödynnetty verkko-oppimisalustaa. Verkko-kurssi on perinteisesti käynnistetty lähiopetuksella, mutta digikampuksella opetus täytyy järjestää kokonaan verkossa. Humakin käyttöön hankitut verkko-oppimisen työkalut, esimerkiksi Moodlerooms ja Collaborate, tarjoavat myös kirjastolaisille kanavan antaa opetusta ja ohjausta verkon välityksellä. Näitä työkaluja voidaan hyödyntää myös uudenlaisten asiakas kohtaamisten mahdollistamisessa. Jos kirjasto alkaa tarjota virtuaalista asiakas palvelua, on luontevaa tehdä se niiden järjestelmien kautta, joita korkeakoulussa muutenkin käytetään.

Kirjaston omien järjestelmien, esimerkiksi hakupalvelu Finnan, kehitystyö jatkuu, ja tulevaisuudessa Finna palvelee varmasti vielä paremmin digikampuksen opiskelijoita ja lehtoreita. Koska Finna on avoimen lähdekoodin ohjelmisto, on mahdollista kehittää esimerkiksi Finnan integrointia verkko-oppimisympäristöihin. Tulevaisuudessa Finnaa voi kenties käyttää suoraan Moodleroomsissa, jolloin opiskelijan ei tarvitse mennä verkko-oppimisympäristön ulkopuoliseen palveluun hakeakseen tietoa kirjaston koelmista.

Digikampus pakottaa kirjaston pohtimaan myös omia sisäisiä toimintatapojaan. Tällä hetkellä kirjaston e-aineistohankinnat tehdään keskitetysti, kun taas painettuja kokoelmia kehitetään kampuskirjastoissa paikallisesta näkökulmasta. Yhteisiä linjauksia esimerkiksi siitä, vaikuttaako e-kirjan saatavilla oleminen painettujen kirjojen lukumääriin, ei ole vielä tehty. Jatkossa e-aineistojen ja painetun kokoelman työnjakoa tuleekin täsmentää.

Kirjasto voi jo nyt alkaa valmistautua digikampuksen tuloon monellakin eri tavalla. Aineiston hankinta, järjestelmien kehittäminen ja tiedonhankinnan opetusmateriaalien uudistaminen ovat osa kirjaston perustyötä, ja e-aineistot ja digitalisaatio ovat olleet keskeinen taustatekijä kirjaston yleisessä kehitystyössä. Digikirjaston toteuttaminen edellyttää sitä, että asiakastyössä on keksittävä uusia tapoja tavoittaa asiakkaat ja neuvoa heitä. Asiakaspalveluyön uudet muodot ja aineistohankintojen painotusten tulevat muutokset saattavat vaatia kirjastolta sisäisten toimintatapojen uudelleenarviointia.

Lähteet

Ala-Hakuni, Tuula & Elenius, Leena & Latvanen, Jaana 2015. Elektroniset aineistot opetuksen, oppimisen ja TKI-toiminnan tukena. Teoksessa Ari Haasio & Minna Zechner & Seliina Päällysaho (toim.) *Internet, verkkopalvelut ja tietotekniset ratkaisut opetuksessa ja tutkimuksessa*. Seinäjoen ammattikorkeakoulun julkaisusarja A.

- Tutkimuksia 22. Seinäjoki: SeAMK, 169–181. Viitattu 13.4.2016. [Http://www.the-seus.fi/bitstream/handle/10024/103048/A22.pdf?sequence=1](http://www.the-seus.fi/bitstream/handle/10024/103048/A22.pdf?sequence=1).
- FinELib 2016a. E-kirjat opintojen apuna -kysely. Väliaikatulokset 13.4.2016 (julkaisematon).
- FinELib 2016b. Kotimaisia e-kurssikirjoja korkeakouluille. Viitattu 12.4.2016. [Https://www.kiwi.fi/display/finelib/Kotimaisia+e-kurssikirjoja+korkeakouluille](https://www.kiwi.fi/display/finelib/Kotimaisia+e-kurssikirjoja+korkeakouluille).
- Hietikko, Päivi & Ilves, Vesa & Salo, Jaakko 2016. Askelmerkit digiloikkaan. OAJ:n julkaisusarja 3:2016. Viitattu 12.4.2016. [Http://bit.ly/1qmKqzj](http://bit.ly/1qmKqzj).
- Humanistinen ammattikorkeakoulu 2016a. Humakin strategia 2020. Viitattu 3.5.2016. [Http://www.humak.fi/wp-content/uploads/2014/07/Humakin-strategia-2020.pdf](http://www.humak.fi/wp-content/uploads/2014/07/Humakin-strategia-2020.pdf).
- Humanistinen ammattikorkeakoulu 2016b. Tulossa digikampus 2018. Viitattu 12.4.2016. [Https://www.humak.fi/uutiset/digikampus/](https://www.humak.fi/uutiset/digikampus/).
- Kansallinen digitaalinen kirjasto 2016. Tietoa hankkeesta. Viitattu 12.4.2016. [Http://www.kdk.fi/index.php/fi/tietoa-hankkeesta](http://www.kdk.fi/index.php/fi/tietoa-hankkeesta).
- Kansalliskirjasto 2016. Finna. Viitattu 13.4.2016. [Https://www.kiwi.fi/display/Finna/Finna](https://www.kiwi.fi/display/Finna/Finna).
- Määttä, Jukka & Timonen, Päivi 2016. Humakin digikampus 2018. Julkaisematon esitys Moodle-päivässä 16.3.2016.
- Pohjanmäki, Titta & Timonen, Päivi 2016. Digioppimisympäristön pyörteissä. UAS Journal 1/2016. Viitattu 12.4.2016. [Https://uasjournal.fi/koulutus-oppiminen/digioppimisympariston-pyorteissa/](https://uasjournal.fi/koulutus-oppiminen/digioppimisympariston-pyorteissa/).
- Wallgren, Mari 2014. Tekijänoikeus muuttuvassa toimintaympäristössä. Teoksessa Tommi Inkinen & Markku Löytönen & Anne Rutanen (toim.) *Kirja muuttuvassa tietoympäristössä*. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry., 123–138. Viitattu 12.4.2016. [Http://bit.ly/1WBepRY](http://bit.ly/1WBepRY).

SUURIMMAT HAASTEET HUMANISTISEN AMMATTIKORKEA- KOULUN TIELLÄ KOHTI DIGIKAMPUSTA

KYSELY DIGIMENTOREILLE

Pauli Kurikka

Humanistinen ammattikorkeakoulu (Humak) on valtakunnallinen, verkostomaisesti toimiva humanistisen ja kasvatusalan sekä kulttuurialan ammattikorkeakoulu. Humakissa voi opiskella AMK-tutkinnon kansalaistoiminnan ja nuorisotyön, kulttuurituotannon sekä viittomakielen ja tulkkauksen koulutusohjelmissa.

Alueyksiköitä ovat Jyväskylä, Kuopio, pääkaupunkiseutu ja Turku. Kussakin alueyksikössä on kampus ja Tutkimus-, kehitys ja innovaatiokeskus (TKI-keskus). Pääkaupunkiseudun alueyksikköön kuuluu kaksi kampusta, toinen Kauniaisissa ja toinen Nurmijärvellä. Lisäksi alueellista hanketointia vahvistavat TKI-toimistot Imatralla (TKI-toimisto Etelä-Karjala), Joensuussa (TKI-toimisto Pohjois-Karjala) ja Kemissä (TKI-toimisto Lappi).

Humak tarjoaa nuorisokoulutuksen ja ylempien AMK-tutkintojen lisäksi jatko- ja täydennyskoulutusta tutkintoon johtavan aikuiskoulutuksen ja muuntokoulutuksen, avoimen ammattikorkeakouluopetuksen ja muun täydennyskoulutuksen muodossa.

Ammattikorkeakouluja, kuten muitakin oppilaitoksia eri asteilla, odottaa suuri haaste – siirtyminen entistä digitaalisempaan opetukseen lähivuosina. Haaste on iso ja matkalla kohti päämäärää on monta aitaa, joiden yli olisi loikattava. Tarkastelen tässä artikkelissani Humanistisen ammattikorkeakoulun henkilöstön ajatuksia tästä ”digiloikasta”.

Olen kysynyt sähköpostiviestillä digiloikkaan liittyvistä vaikeuksista ja haasteista niin sanotuilta digimentoreilta. Digimentorit ovat Humakin eri kampuksilla ja TKI-keskuksissa toimivia henkilöstön jäseniä, lehcoreita tai koulutussuunnittelijoita, joiden tehtävä on tukea kampustensa henkilöstön digiopetuksen kehittämiseen liittyviä valmiuksia ja osaamista. Humakin verkkopedagogiikan kehittämisryhmä ehdotti nimeämiään henkilöitä digimentoreiksi vuonna 2015. Kysymykset lähetin kuudelletoista henkilöstön jäsenelle, ja sain yksitoista vastausta.

Opiskelijoille en kyselyä lähettänyt, koska se olisi ollut käytännössä hankalaa ja edustavan kohderyhmän valinta miltei mahdotonta.

Yleisenä havaintona tästä suppeahkosta kartoituksestani voidaan todeta, että henkilöstö ja etenkin edellä mainitut digimentorit ovat varsin hyvin tietoisia käynnissä olevasta koulutuksen digitalisoinnista. Asenne tätä kehitysuuntaa kohtaan on lähtökohtaisesti positiivinen.

Verkostomuotoisessa Humakissa erityisen haasteen kehittämislle asettaa se, että korkeakoulun toimipisteet sijaitsevat maantieteellisesti kaukana toisistaan. Toisaalta verkostomaisesti toimivassa AMK:ssa henkilöstö on tottunut käyttämään digitaalista kokoustekniikkaa (videoneuvottelut, Lync-Skype, Adobe Connect jne.), mikä on selkeä etu digitaaliseen opetukseen siirryttäessä.

Humakissa on lähdetty koulutuksen digitalisoitumisen valmistelussa ajoissa liikkeelle. Vuonna 2014–2015 opetusteknologiapäällikkö edisti aktiivisesti digitaalisen opetusteknologian käyttöönottoa. Vuonna 2015 perustettiin niin sanottu digipedatyöryhmä, joka alkoi raivata tietä kohti digikampusta. Vuoden 2015 syksyllä aloittivat verkkopedagogi ja digimentorit, ja tavoitteeksi asetettiin, että digikampus on toiminnassa syksystä 2018 lähtien. Toisin sanoen siitä lähtien Humakissa voi suorittaa kolme tutkintoa lähes kokonaisuudessaan digitaalisesti. Tämä ei tarkoita sitä, että kaikki nämä koulutusohjelmat siirtyisivät kokonaisuudessaan verkkoon, vaan tämä on vain yksi mahdollinen opiskelutapa. Entiset oppimisen väylät pääsääntöisesti säilyvät. Tavoitteena on soveltaa joustavaa digitaalista oppimisympäristöä opiskeluun.

Humakissa digiasioita on esitelty esimerkiksi vuonna 2015 henkilöstön yhteisillä koulutus- ja kehittämisspäivillä, ja henkilökunnalle on yli vuoden

ajan pidetty säännöllisiä digiaiheisia koulutuksia webinaareina. Koulutukset on tallennettu, ja linkit ovat näkyvillä henkilökunnalle Humakin Wiki-sivuilla. Digimentoreiden on oletettu osallistuvan koulutuksiin tai katsovan tallenteet jälkikäteen. Humakin Turun, Jyväskylän ja Kuopion alueilla on pidetty 3–4 tunnin digikoulutus henkilökunnalle. Lisäksi digimentoreiden käytössä on Moodleroomsissa (ns. digitaalinen oppimis- ja kehittämissympäristö) oma sisäisen viestinnän alue.

Humakissa toimii kolme koulutusala, ja tutkinto-opetusta on tarjolla muun muassa päiväopiskelijoille, monimuoto-opiskelijoille, ylempää AMK-tutkintoa opiskeleville ja avoimessa AMK:ssa opiskeleville. Tarjonnan monimuotoisuus aiheuttaa tietysti vaatimuksia digitaaliselle opetustarjonnalle ja sen toteuttamiselle – hienosäätöä tarvitaan. Seuraavassa suorat vastaukset kysymyksiini on sisennetty.

Esitetyt kysymykset

Mitkä asiat näet suurimmiksi haasteiksi liittyen Humakin digikampuksen luomiseen? Jos sopii, niin vastaa alakohtiin tarkentaen.

Useat vastaajat korostivat eräänä digiloikan haasteena substanssi- ja digiosaamisen yhdistämistä. Eri koulutusohjelmien lehtoreiden tulee pitää huolta siitä, että he pysyvät kärryillä oman alansa muutoksista. Kun tämän päälle tulee vielä tarve laajentaa ja syventää digitaalista osaamistaan, näiden vaatimusten yhdistäminen vie melko paljon energiaa ja edellyttää organisatiolta ja työyhteisöltä sitä tukevia toimintoja. Visio niin sanotusta digikampuksesta tulee konkretisoida ja juurruttaa koko henkilöstön mieliin.

Tarvitaan kampuksille ja TKI-keskuksiin digimaailmaan perehtyneitä ihmisiä joilla on myös substanssiosaamista. Molempien osaajia on vaikea löytää, koska ihmisillä ei ole yleensä aikaa käyttää uusien asioiden opiskeluun. Humakin hyvin hajallaan oleva organisaatio on haaste sinällään, mutta jos ihmiset käyttäisivät enemmän juuri digitaalisia apuvälineitä (kollaboraatio-työkaluja) niin välimatkat tai sijainti eri paikoissa ei olisi ongelma, koska voidaan kommunikoida digitaalisten apuvälineiden avulla. Digitaalinen osaaminen pitää lähteä johdosta ja ulottua jokaiseen käyttäjään.

Edellistä kysymystä pyydettiin vielä tarkastelemaan lähemmin seuraavista näkökulmista.

Organisatoriset haasteet

Tiedon ja osaamisen laaja ja sujuva siirto organisaation henkilökunnalle on aina haaste isojen muutosten yhteydessä. Tärkeää on erityisesti vision ja tarkoituksenmukaisuuden perusteellinen yhdistäminen.

Vastauksissa mainittiin myös, että strategisiin muutoksiin on varattava riittävästi aikaa. Digitalisaatiota ei tule ajaa läpi liian nopeasti, vaan on ymmärrettävä, että se voi vaatia useamman vuoden. Strategia on kirjoitettu usein vain teoriaa, ja sen toteutuminen käytännössä ei tapahdu automaattisesti.

Asioiden eteenpäin vieminen ei tapahdu samalla, kun se on kirjoitettu strategiaan ja toimintaohjeisiin. Laiva kääntyy hitaasti ja siihen on varauduttava ja annettava mahdollisuus.

Toisaalta tuotiin esiin myös se, että Humak verkostomaisena ammattikorkeakouluna tekee digitaalisuudesta vetovoimaista. Hajasijoitettujen kampusten ja TKI-keskusten nähtiin ikään kuin pakottavan hyödyntämään uusia ICT-mahdollisuuksia.

No tavallaan tämä on myös mahdollisuus ja syy tehdä se digiloikka. Humakin hajautettu malli tekee digitaalisuudesta houkuttelevan.

Monet kokivat, että Humak organisaationa on vahvasti tässä muutoksessa mukana. Muutoksia suunnitellaan, valmistellaan ja toteutetaan organisoidusti, tietoisesti. Esille nostettiin kuitenkin työajan riittävä resursointi jo entisestäänkin tiukkojen aikataulujen puristuksessa.

Organisaatio näyttää olevan tässä ihan hyvin messissä, lähinnä työajan resursointi epäilyttää.

Tekniset haasteet

Teknisistä haasteista kysyttäessä ei itse tekniikkaa juuri nähty suurena ongelmana, vaan sen todettiin toimivan yllättävänkin hyvin. Sen sijaan epäiltiin sitä, osataanko digitalisaation mahdollisuuksia hyödyntää. Uusia ohjelmia tuntuu ilmaantuvan nopeaan tahtiin, eikä vauhdissa pysyminen ole helppoa. Siihen tarvitaan uuden oppimisen halua ja positiivista asennetta uusiin mahdollisuuksiin toteuttaa korkeakoulun kouluttamistehtävää.

Tekniikka pelaa yllättävänkin hyvin, käyttäjät eivät osaa (minä en ainakaan osaa) hyödyntää kaikkia tekniikan mahdollistamia asioita.

Tämä liittyy suurelta osin vision juurruttamiseen. Ymmärtävätkö kaikki mitä tavoitellaan? Haluavatko he elää muutoksessa ja ottaa työläitäkin askeleita uuden oppimiseksi? Haastetta on myös uusien välineiden ottamisessa käyttöön tarkoituksenmukaisesti.

Haasteena on uusien teknologioiden ja välineiden ottaminen jokapäiväiseen työhön. Miten osata hyödyntää uutta tekniikkaa jos siitä ei ole riittävästi tietoa tai jos sen käyttöönotto vaatii suuria ponnisteluja. Tekninen osaaminen on heterogeenistä ja hajanaista. Myös tekniikka on moninaista ja pitää kuitenkin muistaa että tekniikka on vain tekniikkaa eikä se itsessään tee mitään. Mitä, miksi, milloin on ne kysymykset jotka pitää kysyä ja joihin jokaisen pitää henkilökohtaisesti löytää vastaus. Pitää olla tietty perustekniikka ja sitten osaamisen ja mieltymyksen mukaisesti mahdollista valita omaan tarkoitukseen soveltuva lisäteknikka (päätelaite).

Lisäksi todettiin, että tekniikan käytön laajentuessa vanhat laitteet tai verkon hitaus ovat potentiaalisia ongelmia – voiko langattoman verkon kantokykyyn, nopeuteen ja yleensä toimintaan aina luottaa riittävästi?

Tärkeänä asiana korostettiin sitä, että ensimmäisen askeleen ottaminen on ratkaisevaa haasteeseen tartuttaessa. Vaikutelmaksi jäi se, että Humakissa tämä ensimmäinen askel ymmärretään ja hyväksytään ainakin tiettyyn pisteeseen asti.

Digitalisaatio haastaa lehtorin asiantuntijuuden ja edellyttää uudenlaista osaamista verrattuna samanaikaisesti ja samassa paikassa tapahtuvaan perinteiseen opetukseen. Jos valmentajalla ei ole aikaisempaa kokemusta verkko-opintojaksojen suunnittelusta ja toteutuksesta, niin haasteet voivat tuntua ensi alkuun ylitsepääsemättömiltä eikä ensimmäistä askelta verkkototeutuksen suuntaan oikein uskalleta ottaa. Valmentajan huomio keskittyy lähinnä tekniseen toteuttamiseen ja pelkoon siitä, ettei oma osaaminen ja tekninen tieto ole riittävällä tasolla.

Asenteelliset haasteet

Toimijoiden asenteet muutosta kohtaan nähtiin olennaisena asiana. Kaikki eivät välttämättä ole vakuuttuneita siitä, että työtapojen vaihtaminen on automaattisesti kehitystä. Vastauksissa peräänkuulutettiin tutkimuksellista

tietoa verkko-oppimisen eduista suhteessa perinteisimpiin opetusmenetelmiin. Vastaajat näyttivät ajattelevan, että kaikki ei muutu paremmaksi digitalisaation myötä, mutta ehkä se säästää aikaa ja lisää tehokkuutta. Vaikka muutoksen tarve tunnustettiin, niin ilmassa on vielä epäilyksiä sen suhteen, kuinka pitkälle muutos on perusteltua ulottaa.

Moni arvioi myös, että totutuista työtavoista poisoppiminen on vielä vaikeampaa kuin uusien tapojen käyttöönotto.

Voi olla kaikkein vaikein haaste. Pitää ensin ymmärtää mitä digitaalisuus on ja mihin se vaikuttaa omassa työssäni ja sitten miettiä onko minun aiheellista muuttaa omia työtapoja ja -tottumuksia sekä pitäähkö minun hakea koulutusta ja minkälaista. Jokaisella tulisi olla pohjaosaaminen ja tietysti sitä jo pitkälti on, mutta digitaalisuus ei tarkoita vain paperitöiden tekemistä sähköisenä vaan myös erilaista tapaa tehdä asioita. Automatisoida mikä on mahdollista ja jättää ajattelutyölle sijaa. Pitää osata yhdistellä palveluita, järjestelmiä ja teknologiaa sopivassa määrin. Kaikki mikä on digitaalista ei ole parempaa kuin ennen, mutta yleensä se säästää aikaa, mutta vain jos asennoituu oikein ja ottaa digitaalisuuden ”omakseen”.

Varmasti meiltä kaikilta vaaditaan paljon asenteellista muutosta, jotta ymmärrämme mistä kaikesta tässä on kyse, jotta osaamme muokata pedagogista osaamistamme erilaiseen suuntaan ja opimme hyödyntämään digitalisaation keinoja, hyppäämään uudelle tuntemattomalle alueelle (ja alustalle) ja poisoppimaan vanhasta.

Digioppimisympäristöjen moninaisuus koettelee henkilöstön asiantuntijuutta ja asettaa heidät uusien haasteiden eteen. Vastauksissa mainittiin muun muassa seuraavat haasteet: vuorovaikutuksen monensuuntaisuus, ajallisesti ja paikallisesti hajautettu läsnäolo, alati kehittyvä teknologia, digitaalisten työkalujen kirjo, epäonnistumisen pelko.

Perinteinen face to face kontaktiopetus koetaan ainoaksi oikeaksi tavaksi opettaa ja oppia. Digitaaliset oppimisympäristöt koetaan opiskelijoiden viihdyttämisenä eikä oikeina opetustapoina. Lehtorista tulee ”viihdytyskeskus”. Lisäksi lehtorit vaativat tutkimustietoa digitaalisten oppimisympäristöjen paremmuudesta verrattuna perinteiseen malliin.

Osaamiseen liittyvät haasteet

Osaamiseen liittyen vaikuttaa siltä, että käytettävissä olevan ajan rajallisuus on ongelma. Vastajat kysyivät, onko mahdollista ottaa kaikki tarvittava teknologia ja ohjelmistot käyttöön. Saadaanko riittävästi koulutusta?

Tekniikka muuttuu koko ajan ja ajan hermolla täytyy olla. Tämä liittyy myös ajankäyttöön, onko mahdollisuuksia ottaa kaikkea tarvittavaa haltuun?

Koulutusta tarvitaan ja sen pitäisi olla osana omaa työtä joka hetki. Ei niin että mennään kahden päivän digikurssille ja sitten palataan taas tekemään töitä, vaan että digitaalisuudesta ja uuden oppimisesta pitää tulla osa jokapäiväistä työtä. Työ ja digitaalisuus ei ole eri asioita.

Uusien välineiden opiskeluun ja verkko-opetuksen valmisteluun on varattava riittävästi työaika varsinkin alussa kun uusia verkkototeutuksia luodaan ja tekniikkaa ei vielä hallita.

Koulutukseen (opiskelijoita ajatellen) liittyvät haasteet

Vastajat kokivat haasteena myös opiskelijoiden asenteet suhteessa muutokseen. Ei ole sanomatta selvää, että kaikki opiskelijat näkevät lisääntyvän digitalisaation edistysaskeleena – etenkin, kun Humakin koulutusohjelmissä korostuu voimakkaasti sosiaalinen osaaminen. Lisäksi opiskelijoiden valmiudet käyttää digitaalisia välineitä nähtiin vaihtelevina. Jos vanhasta poisoppiminen on haasteellista opettajille, se voi olla sitä myös osalle opiskelijoista.

Opiskelijoilla on kapea osaaminen joka ehkä käsittää ymmärryksen omasta päätelaitteesta ja somesta, mutta ei juuri muuta. Myös ns. diginatiivit tarvitsee koulutusta digimaailmaan tietyn palvelun, järjestelmän tai laitteen osalta. Opettajan pitää ensin osata, jotta voi opettaa ja tämä tietysti heittää haastepallon takaisin opettajalle. Yleinen väärä käsitys joka hidastaa oppimistä on että jos on nuori ja käyttää digilaitetta, somea tms. ei tarvitse opetusta koska oletetaan hänen jo olevan sinut digimaailman kanssa. Näin ei yleensä ole.

Motivoituuko opiskelijat verkko-osaamiseen? Sitoutuuko ryhmä, jos ei olla riittävästi livenä yhdessä? Yrittääkö kaikki päästä vähän helpommalla? Pärjääkö kirjoittajatyyppit paremmin ja

add-jutustelijat huonommin? Eri-ikäiset oppijat verkossa?

Mikä lisäarvo sisältyy digiloikkaan opiskelijoiden näkökulmasta?

OPSiin liittyvät haasteet

Vielä ei olla täysin vakuuttuneita siitä, että niin sanottu digikampus saataisiin ongelmitta siirrettyä suunnitteilla olevaan uuteen opetussuunnitelmaan. Tässä on tosin hieman vaihtelua eri koulutusalojen välillä. Ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja sosiaaliseen pääomaan tukeutuva yhteisöpedagogin koulutus aiheuttaa eniten pohdittavaa suhteessa opetuksen merkittävään digitalisoimiseen.

Vastauksissa puntaroitiin myös sitä, mitkä opintojaksot toimivat esimerkiksi verkkokursseina ja mitkä eivät. Pitääkö opetussuunnitelma sovitaa digiin vai päinvastoin?

Kulttuurituottajat suhtautuvat ehkä hieman luottavaisemmin digitaalisuuden soveltuvuuteen opintojensa toteuttamiseen.

Koemme, ettei kutussa ole sellaisia opetettavia aihepiirejä, mitä ei voisi opettaa verkossa.

Yhteisöpedagogiikan puolella muutos nähdään haastavampana.

Useat yhteisöpedagogiopiskelijat vierastavat verkkoa ja koneita, eivätkä halua olla osa digitaalista maailmaa, heidän asenteisiin ja motivaatioon liittyvään ohjaukseen pitää myös pystyä panostamaan.

OPSia ei ole suunniteltu digiksi, joten tuskin siihen taipuu. Uusi OPS tulee, mutta epäilen riittääkö suunnittelussa aikaa ja innovaatioita siihen, että sen digitalisointi onnistuisi.

Muut haasteet

Vielä ei ole olemassa laajaa ja yhtenäistä käsitystä siitä, mitä ilmaisulla digikampus itse asiassa tarkoitetaan. Tiedossa on jo mikä on esimerkiksi Moodle, mikä on verkkokurssi – digikampusta ei sen sijaan osata vielä ajatuksissa formuloida.

Mikä on digikampus? Mitä se käytännössä tarkoittaa? Tuskin muutos tulee helposti, jos edes digimentori ei osaa tähän vastata.

Kyselyn toinen pääkohta koski toimijoiden valmiuksia toimia digikampuk-
sella ja tuen tarvetta.

Koetko itselläsi olevan riittävät valmiudet toimia digikampuksen lehto-
rina/toimijana ja tukea tässä työssä työkavereitasi?

Yleislinjana vastauksissa vaikutti olevan se, että valmiuksia tietyssä määrin
on jo, mutta paljon on vielä tarvetta osaamisen päivittämiseksi. Ilmeisesti
kukaan ei koe osaavansa kaikkea (mikä onkin luonnollista), ja epävarmuutta
omien taitojen riittävyyden suhteen ilmaistiin jonkin verran.

*Tietyissä asioissa kyllä. Aukkoja on kyllä paljon, mutta niitä sit-
ten kurotaan umpeen.*

Moni korosti sitä, että vaikka osaamista jo jonkin verran onkin, sitä on jat-
kuvasti päivitettävä. Silti myönnettiin, että digitaalisuus on tulevaisuudessa
keskeistä.

*Tarvitsen oman osaamisen lisäämistä ja päivittämistä, motivaati-
otta kyllä löytyy. Digitaalisuus on keskeistä tulevaisuuden kou-
lutuksessa.*

*Taidot kehittynevät prosessin myötä, positiivisella asenteella
pääsee pitkälle.*

Kyllä toistaiseksi. Ei varmaan enää 5 vuoden kuluttua.

Seuraavaksi kysyttiin parannusehdotuksista.

Mitä parannusehdotuksia sinulla on polussa kohti digiloikkaa Humakissa?

Läpi koko vastausketjun korostui tarve antaa riittävästi aikaa uuden suun-
nitteluun, oppimiseen ja toteuttamiseen. Esitettiin myös kokonaisvaltaista
perehdytysuunnitelmaa digimentoreille.

*Aikaa täytyy antaa tälle muutokselle ja oppimiselle. Pelkällä
koulutusajalla, jolloin seurataan miten asioita voidaan tehdä ei
vielä osaa tehdä itse.*

*Digimentoreille pitäisi saada jonkinlainen kokonaisvaltainen
perehdytysuunnitelma, jossa katettaisiin systemaattisesti kaik-
ki tarvittavat aihealueet.*

Eräs vastaaja kirjoitti eräänlaisen yhteenvedon siitä, mistä tässä muutoksessa on kyse. Ennen kaikkea tarvitaan:

Näkemyksellisyttä: Mukautumista, jatkuvaa soveltamista, totutusta luopumista sekä uuden kehittämistä yksin ja yhdessä kollegoiden, opiskelijoiden ja asiantuntijoiden kanssa. Se vaatii pedagogisen, teknisen ja ammatillisen näkemyksen luovaa ja ennakkoluulotonta yhdistämistä. Näkemyksellisyys syntyy vain kokeilun, erehdyksen, onnistumisen ja näiden reflektoinnin tuloksena.

Motivaatiota: Digitaalinen oppimisympäristö kyllä tukee ja antaa mahdollisuuden toteuttaa valmennusmallin mukaista pedagogiikkaa, jos valmentajalla on motivaatiota suunnitella se sellaiseksi – motivaatiota kokeilla ja kehittää valmennusta digitaalisissa oppimisympäristöissä.

Koulutusta ja teknistä tukea: Kokeilun rinnalle tarvitaan oikea-aikaista teknistä tukea ja ohjausta. Oppilaitoksen tarjoamat koulutukset/työpajat, käyttötuki sekä strategiset linjaukset mahdollistavat ja tukevat valmentajaa tässä kehitystyössä.

Vastaajat myös ajattelivat, että tärkeintä ei ole se, mitä välineitä opetuksessa käytetään, vaan tärkeämpää olisi kiinnittää huomiota oppimistuloksiin ja -prosesseihin.

Opetusteknologian käyttäminen ei tee oppimisesta tehokkaampaa tai parempaa, vaan valmentajan täytyy kohdentaa huomio oppimisprosesseihin.

Lopuksi kysyttiin yleisemmin asennoitumisesta digikampukseen.

Onko suhteesi tulevaan digikampukseen positiivinen ja pidätkö koulutuksen digitalisaatiota välttämättömänä tai tarpeellisena?

Kaikkien vastaajien perusasenne kasvavaan digitalisaatioon oppilaitostoinnissa oli myönteinen. Tämä lienee hyvä lähtökohta Humakin kehittämislle. Ehkä vähintään yhtä hyvä asia on se, että ilmassa on paljon kysymyksiä, myös kriittisiä. Myönteinen suhtautuminen ei johda digimahdollisuuksista huumaantumiseen, vaan asiaa punnitaan ammatilliselta ja tavoitteelliselta pohjalta.

Kyllä molempiin.

Viitaten kysymyksen 2., eli kyllä on positiivinen. Ja on ehdottomasti välttämätön ja tarpeellinen.

Kyllä ja kyllä.

Suhtautumisemme digikampusta kohtaan on positiivinen. Onko meillä varaa olla huomioimatta digioppimisympäristöjä ja niitä saatavia taitoja opiskelijoiden näkökulmasta? Nykynuorisoo on kasvanut netissä ja heille some on arkipäivää. Myös alojemme toimintaympäristöt ovat valtaamassa uusia digitaalisia palveluja, mikä on otettava huomioon OPSeissamme.

Kyllä, kaikkiin näihin kysymyksiin. Mutta tarvitsen aikaa, jotta osaisin keksiä keinoja toteuttaa tätä omalta osaltani.

Digikampus tuo Humakille mahdollisuuden säilyä hengissä, kun valtiovallan resurssit vähenevät. Itsehän määrittelimme sen kuinka hyvin hyödynnäme näitä mahdollisuuksia. Digikentällä voimme pärjätä isoille amkeille.

Viimeiseksi vastaajille annettiin mahdollisuus kommentoida vapaasti.

Hyvä, että asiaa seurataan ja arvioidaan jo tässä vaiheessa. Toivottavasti seuranta on jatkuvaa.

Tälle tielle kun lähtee, niin olisi tietysti kiva olla eturivissä. Seuraavanahan on vuorossa tavaroiden netti eli erilaiset kodinkoneet alkavat keskustelemaan keskenään ja koteihin tulevat robotit. Olemmeko siis jo aloittaessamme jälkijunassa? Teemmekö kaiken saman mitä muut ovat tehneet jo aikaa sitten, vaan voisiko meillä olla jotain ihan omia keksintöjä ja ideoita?

Lopuksi

Lopuksi tiivistän tähän joitakin vastauksissa useimmin esiin nousseita ajatuksia ja näkökulmia.

- 1. Tärkeää on erityisesti vision ja tarkoituksenmukaisuuden perusteellinen juurruttaminen.**
- 2. Humakin hajautettu malli tekee digiloikasta houkuttelevan.**

3. **On annettava aikaa – strategia ei siirry käytäntöihin nopeasti.**
4. **Tekniikka pelaa, mutta sitä ei osata hyödyntää riittävästi.**
5. **Verkon kantokyky ja nopeus on haaste – langattoman verkon luotettavuus ja riittävyys epäilyttävät.**
6. **Kaikki ei muutu paremmaksi digitalisaation avulla, mutta se saattaa säästää aikaa.**
7. **Vanhoista työtavoista poisoppiminen on vaikeaa.**
8. **Mitä lisäarvoa digitalisaatio tuo opiskelijoille?**
9. **Työaikaa on annettava uuden oppimiselle ja sen soveltamiselle.**
10. **Mitä on digikampus käytännössä?**

OPISKELIJAT VERKKOYMPÄRISTÖSSÄ

Salla Paavilainen & Marianna Rantanen & Suvi Torikka

Digitalisaatiolla on opiskelijoille paljon annettavaa. Ajasta ja paikasta riippumaton opiskelu voi mahdollistaa opiskelun sellaisille henkilöille, joille se on ennen ollut elämäntilanteesta johtuen mahdotonta.

Digitalisaation haasteena on yhteisöllisyyden luominen. Toisaalta yhteisöllisyyttä on ollut verkossa internetin alkuajoista lähtien – siellä samanhenkisten ihmisten on ollut entistä helpompi löytää toisensa ja saada vertaistukea. Digitaalisen oppimisympäristön haasteena onkin luoda tuo yhteisöllisyyden tunne opiskelijoille, joita ei välttämättä opiskelun lisäksi yhdistä kovin moni muu asia.

Digiympäristö mahdollistaa monia asioita, mutta näitä mahdollisuuksia on osattava todella hyödyntää, jotta opiskelijalle saadaan luotua vaivattoman tuntuinen oppimiskokemus. Jos opiskeluaikaa menee liian paljon palvelun käyttämisen opetteluun, opiskelija turhautuu helposti. Samoin käy, jos digiympäristön mahdollisuuksia ei osata hyödyntää, vaan sinne yritetään siirtää aiemmin kontaktiopetuksessa käytetyt materiaalit ja keinot sellaisinaan. Verkko-oppimisympäristöstä on otettava kaikki hyöty irti, ja sen käyttäjiä on tuettava ja heidät on perehdytettävä sen käyttöön.

Opiskelu verkossa on nykypäivää, mutta se edellyttää toimivaa järjestelmää, kunnollisia tukipalveluja ja verkkoyhteisöä, johon opiskelija voi kokea kuuluvansa. Opiskelijakunta HUMAKOn toiminnassa mukana olevat opiskelijat kertovat odottavansa digiympäristössä opiskelulta seuraavia asioita (HUMAKO 2016):

Kaikki palvelut yhden klikkauksen takana.

Ei vain paikka palauttaa itsenäisiä töitä, vaan monipuolisia verkko-oppimisen tapoja.

Luennot ja opetusmateriaalit saatavilla helposti.

Yhteisöllistä oppimista, tiedon muodostamista ja soveltamista.

Henkilöstön tulee osata ensin, jotta voi tukea ja neuvoa.

Yhteisöllisesti verkossa

Digitalisaatio ei ole vain tietotekniikan integrointia kaikkeen toimintaan ja siihen liittyvää osaamista, vaan se voi tarkoittaa hyvinkin laajasti erilaisten toimintojen muuttumista toisenlaisiksi tekniikan avulla. Tämä yhteiskunnallinen muutos muuttaa myös ihmisten välisiä kohtaamisia ja yhteisöllisyyttä. Koulumaailma ja korkeakoulujen toiminta muuttuvat monella tavalla. Opiskelun mukanaan tuoma yhteisö on usein opiskelijalle arjen tärkeimpiä yhteisöjä, mutta myös se muuttuu digitalisaation myötä.

Digitalisaatio mahdollistaa opiskelijoille yksilöllisen, joustavan opintopolun sekä ajasta ja paikasta riippumattomat opinnot, mutta tarve yhdessä tekemiselle ja yhteisöllisyydelle säilyy.

Digitalisaation vaikutus yhteisöllisyyteen ja ihmisten kohtaamiseen voi äkkiseltään tuntua negatiiviselta, mutta se voidaan kääntää myös positiiviseksi, uudenlaisen yhteisöllisyyden mahdollisuudeksi. Digiympäristöjen mahdollisuudet piilevät siinä, että oikein käytettyinä ne voivat tehostaa ja täydentää ihmisten välistä kommunikointia. Digitaalisuus mahdollistaa yhteisöllisyyden fyysisten tilojen ulkopuolella. Se luo virtuaalisen tilan, jossa voimme ajasta ja paikasta riippumatta kommunikoida yhteisömme kanssa. Toimivat ja tehokkaat järjestelmät mahdollistavat rutiinityöskentelyn ja -opetuksen siirtymisen verkkoon, jolloin kontaktitunneilla jää enemmän aikaa kohtaamisille. Verkossa tapahtuva tiimityöskentely kannustaa yhteisölliseen tiedon tuottamiseen. Digiympäristössä eri kaupungeissa ja kampuksilla opiskelevat opiskelijat voivat kokea yhteisöllisyyttä fyysisestä välimatkasta riippumatta.

Opiskelijat toivovat, että verkkoympäristöjä hyödynnetään valmennusryhmien kokoontumisten, ryhmien omien oppimistuokioiden sekä reaaliaikaisten webinaarien järjestämisessä (HUMAKO 2016). Tällöin opiskelijat voivat osallistua niihin paikasta riippumatta, mutta työskennellä silti samanaikaisesti ja yhteisöllisesti muiden kanssa.

Opiskelijoille myös kontaktit työelämään ovat tärkeitä. Digiympäristöt tulee suunnitella niin, että ne mahdollistavat vuorovaikutteisuuden työelämän ja muiden verkostojen kanssa.

Yhteisöllisyyden syntymiseksi on tärkeää tuntea kanssaopiskelijat. Opiskelijat voidaan tutustuttaa toisiinsa esimerkiksi kannustamalla opiskelijoita luomaan itselleen tai tiimilleen profiili, jota muut voivat käydä katsomassa. Tähän soveltuisi esimerkiksi ilmoitustaulutyypinen tapa koota profiilisivu (esimerkkinä Pinterest). Tällaiselle sivulle opiskelijoiden olisi mahdollista koota kokoelma kuvia ja linkkejä, jotka kuvaavat heitä itseään tai koko tiimiä.

Opintoihin kuuluvien verkko-oppimistilojen lisäksi opiskelijoille tulisi tarjota vapaita yhteisöllisyystiloja, joista osaa voisi varata esimerkiksi pienryhmätutorointiin tai tiimien työskentelyyn. Lisäksi tarvitaan kaikille avoimia kokoontumispaikkoja. Näissä kokoontumispaikoissa opiskelijat voisivat chatin tai videoneuvottelupalvelun välityksellä jutella ja vaihtaa kuulumisia.

Yhteisöllisyyden rakentuminen edellyttää sitä, että kaikilla opiskelijoilla on tasavertainen mahdollisuus käyttää tarvittavia ohjelmia ja osallistua toimintaan digiympäristössä. On tärkeää kouluttaa opiskelijoita digiympäristön toimintatavoista ja pitää huolta siitä, että kaikilla on käytössään tarvittavat laitteet. Digitalisaatiossa tulee keskittyä vanhojen opetustapojen verkkoon siirtämisen teknisen toteuttamisen sijaan täysin uudenlaiseen tapaan luoda yhteisöllisiä ja luovia oppimismahdollisuuksia. Tämä vaatii valmentajilta ja muulta henkilökunnalta motivaatiota sekä aitoa halua luoda yhteisöllisyyttä digiympäristössä.

Verkko-opintojen palvelumuotoilu

Verkko-opinnot on suunniteltava lähtökohtaisesti niihin tarkoitettuun opiskelumuotoon, toisin sanoen verkkokurssien suunnittelu on aloitettava siitä lähtökohdasta, että toteutus tapahtuu joko kokonaan tai osittain verkossa. Parhaiten oppimista tukeva kurssikonaisuus saavutetaan, kun verkko-opintojen suunnittelussa huomioidaan opiskelijan tarpeet ja niihin vastaaminen. Opetusmenetelmien sekä oppimis- ja toimintaympäristön suunnittelussa on huomioitava ihmisten moninaisuus, sillä silloin erilaisuus saa myönteisen sävyn sekä yleisen hyväksynnän. Silloin erilaisuudesta ei muodostu ongelmaa oppijalle eikä opettajalle. (Hämäläinen ym. 2008, 37.)

Kun palvelut viedään verkkoon, pitää myös käyttäjä saada ohjattua niiden pariin. Korkeakoulujen verkkoympäristöille tämä asettaa uuden haasteen:

miten useat erilaiset palvelut saadaan opiskelijan ulottuville mahdollisimman käyttäjätasoisesti? Opiskelija odottaa helppokäyttöisyyttä ja sitä, että kaikki opiskeluun liittyvä on yhdessä paikassa, yksien käyttäjätunnuksien takana. Hän odottaa myös sitä, että palveluun kirjautuessa kokonaisuuden voi hahmottaa helposti yhdellä silmäyksellä ja etsimänsä löytää nopeasti. Suurin osa opiskelijoista on tottunut yksinkertaisiin palveluihin eli siihen, että sovellukset toimivat sujuvasti, niiden käyttö on helppo oppia ja sovellusta voi käyttää useilla eri laitteilla. Korkeakoulujen verkkoympäristöt ovat yksittäisiä sovelluksia laajempi kokonaisuus. Kuitenkin niiltä odotetaan samanlaisia asioita kuin erilaisilta sovelluksilta. Opiskelijat toivovat yhtä sovellusta, joka toimii helposti ja usealla eri laitteella (HUMAKO 2016).

Verkko-opintoihin kirjautumisen vaivattomuus, kurssien löytämisen käytävyys ja kurssisisältöjen selkeys ovat verkko-opintojen palvelumuotoilun peruspilareita. Mahdollisuuden opiskelijan ja lehtorin väliseen sekä opiskelijoiden keskinäiseen vuorovaikutukseen on oltava olemassa kurssille ilmoittautumisesta lähtien. Verkko-oppimisympäristön mukanaan tuomat haasteet on pystyttävä kartoittamaan jo kurssien suunnitteluvaiheessa. Kurssin aikana mahdollisesti ilmenevät epäselvyydet ja ongelmat on pystyttävä ratkaisemaan helposti.

Opiskelijan osallistuminen kurssikokonaisuuden lähdemateriaalin kokoamiseen tekee verkko-opiskelusta osallistavaa ja siten myös tehokkaampaa. Koko kurssin ajan tulisi myös voida antaa palautetta. Varsinkin verkkoympäristössä opintojen suorittamismotivaatioon voivat sisällön lisäksi vaikuttaa etenemistahti sekä se, onnistuuko opitun tiedon sisäistäminen hyvin vai ei. Opiskelijoiden motivaatioon voi tuoda nostetta esimerkiksi persoonallisen etusivunäkymän mahdollisuus tai itse räätälöity kurssiin liittyvien tietotteiden määrä. On tärkeää selvittää opiskelijoiden tarpeet, toiveet ja haaveet opintojen suhteen sekä ymmärtää, mitä ongelmaa ollaan ratkaisemassa tai mitä tarvetta täyttämässä (Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2012).

Tukipalvelut verkossa

Perehdyttäminen on työelämässä työnantajan vastuulla. Onnistunut perehdytys sitouttaa työntekijän työyhteisöön ja tuo työnantajalle säästöjä (Kemppinen 2013). Opiskelijoiden kohdalla ei kuitenkaan puhuta perehdyttämisestä, vaikka tarve tiedolle ja tuelle on samanlainen. Opiskelijan tullessa korkeakouluun käytännön asioiden kertominen on usein tutoropiskelijoiden harteilla. Uudessa ympäristössä toimimaan oppiminen on kuitenkin opiskelijan itsensä vastuulla. Opiskelija itse vastaa siitä, että oppii missä eri tilat ovat, miten korkeakoulussa toimitaan erilaisissa tilanteissa ja miten eri järjestelmiä käytetään. Kun vastuu siirretään oppijalle, ei perehtymisen onnistumisesta ole takeita. Tavallaan vastuun siirtäminen opiskelijalle on ymmär-

rettävää, sillä korkeakouluissa valmistetaan tulevia työelämän ammattilaisia toimimaan itsenäisesti ja oma-aloitteisesti. Toisaalta tämä voi kuitenkin johdattaa myös siihen, ettei järjestelmiä opita koskaan käyttämään oikein ja asioita tehdään siksi turhan hankalasti. Tämän takia on tärkeää, että opiskelijoita tuetaan myös digiympäristössä laadukkailla tukipalveluilla.

Opiskelijoiden taidot erilaisten ohjelmien ja järjestelmien käytössä sekä kyky oppia niiden käyttöä voivat olla hyvin vaihtelevia. Joillain on luontainen kyky ymmärtää ohjelmien ja järjestelmien toimintalogiikkaa, kun taas toisilta jokaisen pienenkin asian oppiminen vie aikaa. Kun käyttäjiä on eritasoisia, tuen tarjoaminen on tärkeää. Opiskelijoiden osaamisen varmentamisen on oltava jonkun vastuulla, ja tukea korkeakoulun järjestelmien käyttöön on saatava läpi opintojen. Esimerkiksi palveluiden käyttämisessä opastavien opetusvideoiden lisäksi myös tuki muilta käyttäjiltä tai järjestelmän ylläpitäjältä on tärkeää. Opintojaksoilla tämä voi tarkoittaa esimerkiksi lehtoria. Digiympäristö asettaakin henkilöstön uuden haasteen eteen. Sen lisäksi, että on osattava jakaa omaa osaamista uudenlaisessa ympäristössä ja uusilla tavoilla, pitäisi pystyä neuvomaan opiskelijoita palveluiden käytössä. Korkeakouluilla onkin työnantajina suuri vastuu huolehtia henkilöstönsä osaamisesta uusien toimintaympäristöjen suhteen.

Myös kaikkien opiskelun tukipalveluiden on oltava saatavilla verkossa. Kirjastopalveluille tämä on suuri mahdollisuus hyödyntää entistä enemmän verkkojulkaisuja ja e-kirjoja opetuksessa. Opintotoimistolle tämä kuitenkin asettaa uudenlaisen haasteen. Kun opintotodistuksia ei vielä ole viety sähköiseen muotoon, opintotoimistoissa joudutaan jatkossa yhdistelemään perinteisiä palveluita verkkopalveluiden kanssa. Opiskelija voi esimerkiksi tilata opintotodistuksen verkossa ja saada sen postissa kotiinsa.

Opiskelijakunnan palvelut toimivat jo pitkälti verkossa. Opiskelijakunnan palveluista ja toiminnasta tiedottaminen soveltuu hyvin verkkoympäristöön, mutta opiskelijakortti on edelleen fyysinen kortti, johon haetaan vuosittain lukuvuositarra. Tulevaisuudessa panostetaan sähköisen opiskelijakortin kehittämiseen ja käyttöön ottamiseen. Myynnissä olevat tuotteet, kuten opiskelijahaalarit ja haalarimerkit, siirtyvät verkkokauppoihin.

Suurimpana haasteena opiskelijakunnan palveluiden siirtämisessä verkkoympäristöön on tutortoiminta. Tutorointi on iso osa opintoihin orientoitumista, ja tutoreiden tärkeys vielä korostuu verkkoympäristössä. Tutorointi opiskelijoiden vertaistukena, ryhmäytäjänä ja yhteisöllisyyden lisääjänä vaatii verkkoympäristössä laajemmat käyttäjäoikeudet, jotta tutortoimintaa voidaan toteuttaa vastaavalla tavalla kuin kontaktiopetuksessa. Tutoreiden ”läsnäolo” samassa oppimisympäristössä opiskelijoiden kanssa mahdollistaa vertaistuen ja verkkomentoroinnin.

Digikampuksen käyttöönotto

Opiskelu verkossa vaatii toimivia järjestelmiä, motivoituneita ja perehtyneitä käyttäjiä, yhteisöllisyyden mahdollisuutta sekä helposti saavutettavia tukipalveluita. Kuten kaikkiin uusiin järjestelmiin ja toimintatapoihin, myös digikampukseen liittyy monia haasteita. Digikampuksesta tulee toimiva ja käyttäjiään hyvin palveleva, kunhan se rakennetaan uhat ja mahdolliset heikkoudet tiedostaen ja tulevien käyttäjien tarpeet ja pelot huomioiden. Digikampus on syytä nähdä ennen kaikkea mahdollisuutena, joka tarjoaa väylän monipuolisiin opiskelutapoihin ja -materiaaleihin, ajasta ja paikasta riippumattomaan opiskeluun sekä motivoivaan yhdistelmään itsenäistä ja yhteistä opiskelua.

Opiskelijoiden toiveiden ja tarpeiden selvittäminen on edellytys toimivalle digikampukselle. Pohjatyön ja pilotoinnin avulla digikampuksesta saadaan alusta asti oppimisympäristö, joka on helposti käytettävä ja oppimiskokemusta tukeva. Digikampuksen pitää myös olla avoin jatkuvalla kehittämiselle. Opiskelijakunta HUMAKO näkee digikampuksessa seuraavia vahvuuksia, heikkouksia, mahdollisuuksia ja uhkia:

Vahvuudet

- **Opiskelu ajasta ja/tai paikasta riippumattomasti**
- **Palveluiden helppo saavutettavuus**
- **Monipuolisen opiskelumateriaalin hyödyntäminen**
- **Kaikki opiskelijan tarvitsema yhdessä palvelussa**

Heikkoudet

- **Muutosvastarinta (henkilökunta, opiskelijat)**
- **Epäonnistuminen yhteisöllisyydessä**
- **Vanhoiden toimintatapojen siirtäminen suoraan verkko-ympäristöön**
- **Ongelmat vertaistuen saamisessa ja ryhmäytymisessä**

Mahdollisuudet

- **Ajasta ja paikasta riippumattomasti suunnitellut opinnot**
- **Nykyaikaiset opiskelumahdollisuudet ja -materiaalit**

- **Monipuolinen oppimisympäristö**
- **Opiskelijakohtaisesti räätälöity opintopolku**
- **Opiskelijälähtöisesti suunnitellut opinnot**
- **Opetuksessa säästettävien resurssien hyödyntäminen opinto-ohjauksessa**
- **Avoin tiedonjako ja avoimen opetusmateriaalin hyödyntäminen**

Uhat

- **Vaikeakäyttöisyys**
- **Järjestelmien huono käyttö (useita järjestelmiä, joita ei käytetä tarkoituksenmukaisesti)**
- **Käytössä olevien verkkoyhteyksien riittämättömyys**
- **Järjestelmän vaatimien laitteiden kalleus**
- **Nopealla tahdilla vanheneva tekniikka.**

Lähteet

Heinonen, Ulla 2008. *Sähköinen yhteisöllisyys. Kokemuksia vapaa-ajan, työn ja koulutuksen yhteisöistä verkossa*. Viitattu 31.5.2016. <https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/39380/diss2008heinonen.pdf?sequence=1>.

HUMAKO 2016. Opiskelijakunta HUMAKOn keräämä palaute (julkaisematon).

Hämäläinen, Riitta & Liias, Suvi & Taarna, Varpu & Valkama, Airi (toim.) 2008. *Erilaisen oppijan käsikirja. Luvuista lakeihin, kuntoutuksista keinoihin*. Helsinki: Erilaisten oppijoiden liitto.

Jyväskylän ammattikorkeakoulu 2012. *Palvelumuotoilun työkalupakki*. Viitattu 30.5.2016. http://sdt.fi/mita_palvelumuotoilu.html.

Kemppinen, Anna 2013. *Perehdyttämisen merkitys työntekijän sitoutumisesa organisaatioon*. Viitattu 31.5.2016. http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/90223/kandi_kemppinen.pdf?sequence=2.

KUKONASKELIN KOHTI LOIKKAA

AVOIN AMK MATKALLA DIGIAIKAAN

Sanna Lukkarinen

Koulutus kuuluu meille kaikille

Mahdollisuus koulunkäyntiin kaikille lapsille asetettiin kuntien velvollisuudeksi Suomessa vuonna 1898. Mahdollisuudesta velvollisuuteen eli yleisen kuusivuotisen kansakoulun oppivelvollisuuslakiin kesti reilut 20 vuotta. Nyt eläköitymässä olevan ikäluokan nuoruudessa ammatillinen koulutus ja yliopistokoulutus laajenivat voimakkaasti, ja koulutustaso alkoi nousta yleisesti. (Opetushallitus 2016a.)

Kouluttautumisen historia on Suomessa hyvin lyhyt, joskin tänä lyhyenä aikana on saavutettu paljon. Noin puolet peruskoulun päättävistä jatkaa lukioon, ja vuonna 2012 reilulla kolmanneksella 20–39-vuotiaista oli korkea-koulututkinto. (Muhonen 2013; Kalenius 2014, 13.) Mahdollisuus korkea-kouluopiskeluun kaikille aikuisille on auennut avoimien yliopisto-opintojen ja avoimien ammattikorkeakouluopintojen kautta. Avoimen yliopiston idean taustalta löytyy Etelä-Afrikassa jo vuonna 1946 etäopetusta antanut yliopisto sekä tunnetumpi Englannin avoin yliopisto, joka aloitti toimintansa vuonna 1971 (Haltia 2012, 49–50). Suomessa avoimen yliopiston taustalta löytyvät jo 1800-luvun lopulta alkanut kansansivistystyö ja kesäyliopistot, joista ensimmäinen perustettiin Jyväskylään vuonna 1912. Nykyiseen muotoonsa avoin korkeakouluopetus on Suomessa kehittynyt 1970-luvulta lähtien Englannin esimerkin innoittamana (Haltia 2012, 76–77). Avoimen yliopiston ja avoimen ammattikorkeakoulun opinnot ovat nimensä mukaisesti avoimia

kaikille aiemmasta koulutustaustasta, iästä ja tavoitteista riippumatta. Opintoja voi suorittaa monilla eri aloilla, ja opiskelutavat ja oppimismenetelmät vaihtelevat lähiopetuksesta itsenäiseen opiskeluun ja verkko-opiskeluun. Opiskelija voi valita yksittäisiä opintojaksoja tai suurempia kokonaisuuksia, ja opinnot ovat avoimessa yliopistossa ja ammattikorkeakoulussa aina tutkintoon kuuluvia opintoja, joskaan koko tutkintoa ei avoimen puolella voi opiskella. Avoimet opinnot ovat aina opiskelijalle sivutoimista opiskelua, ja ne ovat maksullisia. (Avoin yliopisto 2016; Opetushallitus 2016c.)

Opiskelijamäärä avoimissa ammattikorkeakouluopinnoissa oli vuonna 2015 kaikkiaan reilut 20 000 opiskelijaa ja avoimissa yliopistoissa lähes 80 000 opiskelijaa (Opetushallitus 2016d).

Ensiaskel otettu

Humanistisessa ammattikorkeakoulussa (Humak) avoimen ammattikorkeakoulun (avoin AMK) valikoimassa on eri koulutusohjelmien tutkinto-opintoja sekä täydennyskoulutusta ja erillistarjontaa. Keskityn tässä kirjoituksessa kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelman perustutkintoon ja avoimen AMK:n tämänhetkiseen tilanteeseen ja tulevaisuuden näkyymiin sen näkökulmasta, koska oma kokemukseni ja työnkuvani liittyy tähän alueeseen.

Lähetin kaikille kansalaistoiminnan ja nuorisotyön perustutkinto-opintoihin avoimessa AMK:ssa lukuvuonna 2015–2016 ilmoittautuneille opiskelijoille lyhyen Webropol-kyselyn, jonka avulla halusin selvittää opiskelijoiden mielipiteitä itsenäisesti suoritettavista opinnoista ja heidän arvioitaan niistä suoriutumisesta ja toisaalta opiskelijoiden ajatuksia vuorovaikutuksen merkityksestä opiskelulle. Käytän kyselyn tuottamaa tietoa apuna avoimen AMK:n kehittämisessä, ja nostan siinä ilmenneitä seikkoja esiin myös tässä artikkelissa.

Avoimeen AMK:hon hakeudutaan opiskelemaan eri syistä. Osa opiskelijoista haluaa tutustua johonkin tiettyyn ammattialaan tai yleisesti opiskeluun ammattikorkeakoulussa. Osa opiskelijoista täydentää olemassa olevaa tutkintoaan tai ammattiosaamistaan, ja jotakuta kiinnostaa vain yksi yksittäinen opintojakso. Suurella osalla yhteisöpedagogin koulutusohjelmaan hakeutuvista opiskelijoista on tavoitteena opiskella myöhemmin yhteisöpedagogin tutkinto kokonaisuudessaan, ja opinnot aloitetaan avoimen AMK:n puolella, koska opiskelu on siellä mahdollista työn ohella tai koska opiskelija ei ole tullut valituksi tutkinto-opiskelijaksi yhteishaussa. Mahdollisuutena on opiskella 60 opintopistettä niin sanottuina väyläopintoina, jotka suoritettuaan avoimen opiskelija voi hakea tutkinto-opiskelijaksi yhteishaun lisäksi kaksi kertaa vuodessa järjestettävässä erillishaussa (Humanistinen ammattikorkeakoulu 2015).

Kaikki tarjolla olevat opintojaksot suoritetaan tätä nykyä itsenäisesti, joten opiskelijalla on mahdollisuus opiskella asuinpaikasta ja ajasta riippumatta. Opinnot ovat tarjolla koko lukuvuoden ajan, ja niitä voi tehdä omaan tahtiin. Tähän ratkaisuun päädyttiin aluksi lukuvuodeksi 2015–2016 ja nyttemmin myös tulevaksi lukuvuodeksi 2016–2017. Aikaisemmin avoimen AMK:n opintoja suoritettiin integroituina päivä- ja monimuotoryhmiin Humakin eri puolella Suomea sijaitsevilla kampuksilla. Päiväryhmissä opiskelijat ovat pääsääntöisesti nuoria aikuisia ja opintoja järjestetään työpäivän aikana. Monimuotoryhmissä opiskelijat ovat tyypillisesti jo toimialalla työskenteleviä henkilöitä, jotka täydentävät muodollista osaamistaan korkeakoulutasoiseksi. Opintojen lähijaksot on tehty työssäkäyville mahdollisiksi, eli niitä järjestetään noin kerran kuukaudessa muutamana päivänä kerrallaan.

Kun opinnot keskitettiin verkkoon itsenäisiksi opinnoiksi, ne keskitettiin samalla vain muutaman lehtorin ohjattaviksi ja arvioitaviksi. Tällä pyrittiin takaamaan paitsi tasavertainen osallistumismahdollisuus opiskelijoille, myös parempi opiskelijaryhmän hallinta erillisenä avoimen opiskelijaryhmänä. Arvioitiin, että keskittämällä avoimen kokonaisuutta voitaisiin koordinoita ja hallinnoida paremmin ja myös tarjota lukumääräisesti enemmän opintojaksosia avoimen AMK:n puolella. Muutoksen myötä voitiin myös ottaa sisään enemmän opiskelijoita, kun lähiopetusryhmien fyysiset tilat eivät enää määritelleet opiskelijaryhmän kokoa. Avoimen AMK:n opinnoissa on tarkoitus hyödyntää digiajan suomia mahdollisuuksia. Varovainen ensiaskel oli opintojen siirtäminen kampuksilta verkko-oppimisympäristö Moodleen ja edelleen vuodenvaihteessa 2016 sen uudempaan versioon Moodleroomsiin.

Opiskelua itseohjautuvasti vai oman onnen nojassa?

Itsenäisesti opiskelevalta edellytetään monipuolisia opiskelutaitoja ja hyvää itseohjautuvuutta. Kyselyyn vastanneet opiskelijat kokivat itsenäisen opiskelun sopivan itselleen melko hyvin. Kyselyssä eri alueita arvioitiin asteikolla 1–5, jossa arvolla yksi vastaaja arvioi suoriutuneensa erittäin huonosti ja arvolla viisi erittäin hyvin. Oman opiskelusuunnitelman laatimisen onnistumisen keskiarvoksi muodostui 3,81. Enemmistö (43 %) vastaajista valitsi arvon 3, reilu kolmannes arvon 4 ja neljäsosa arvon 5. Arviossa suunnitelman mukaisessa aikataulussa pysymisestä oli vastaajien kesken enemmän hajontaa, joskaan kukaan vastaajista ei valinnut asteikolta ”erittäin huonosti” -ääripäätä. Keskiarvo tässäkin kipusi lähelle neljää (3,69).

Vaikka opinnot ovat avoimia kaikille aiemmasta koulutustaustasta riippumatta, korkeakouluopinnoissa edellytetään hyvää luku- ja kirjoitustaitoa.

Opiskelijan tulee tutustua erilaisiin kirjallisiin materiaaleihin, ja lähdemateriaalista löytyvää tietoa tulee osata peilata myös käytännössä nähtyyn ja koettuun. Materiaalit koostuvat pääosin artikkeleista, kirjoista ja muista tietolähteistä, joista opiskelijan tietoperustaa voidaan rakentaa. Osa tietolähteistä on opintojaksolla määritelty valmiiksi, ja lisäksi opiskelija voi käyttää tehtävissä hyödyksi itse hankkimaansa tietoa. Kolme neljästä koki oppivansa lukemalla hyvin tai erittäin hyvin, ja vain yksi vastaaja kertoi oppivansa asioita lukemalla erittäin huonosti.

Oppiminen ja osaaminen osoitetaan yleisimmin kirjoittamalla esseitä, raportteja, oppimispäiväkirjoja ja referaatteja. Kirjoittamisen vaihtoehtona on usein suullinen esitys, kuten opiskelijan videoima puhe. Kirjoittaminen tuntui kyselyyn vastanneista hyvältä keinolta ilmaista oppimaansa, muita dokumentoinnin ja raportoinnin keinoja hyödynsi huonosti tai erittäin huonosti mielestään yli kolmannes vastaajista. Vain neljännes koki pystyvänsä hyödyntämään muuta kuin kirjoittamista oppimisensa osoittamisessa hyvin tai erittäin hyvin.

Valmiiksi annettu tapa toimia – kuten palautettava essee tai videotallenne – saattaa sitoa niin opiskelijoiden kuin opettajien ajattelu- ja toimintatapoja sen sijaan että lähettäisiin rohkeasti kokeilemaan uutta. Jos tehtävien esittämisessä annetaan mahdollisuus käyttää niitä medioita ja välineitä, jotka ovat opiskelijalle entuudestaan tuttuja työpaikalta tai muista yhteyksistä, opiskelumotivaatio on todennäköisesti aivan eri tasolla kuin valmiiksi määritellyn menetelmän tapauksessa. Oppimisen väline tai menetelmä ei saa kuitenkaan olla itsetarkoitus, vaan tavoitteena on oltava luonteva ja helppo tapa osallistua ja työskennellä. Eräs opiskelija totesi kyselyssä näin:

Meitä on monenlaisia persoonia opiskelemassa. Ekstrovertit tykkäävät olla videoilla tms. Itse koen sen vastenmieliseksi, ja onneksi toistaiseksi olen voinut tehdä videotehtävän sijaan kirjallisuusesseen. Mutta minusta tällainen vaihtoehto voisi olla automaattisesti tarjolla. Kaikista ei ole kameran eteen. Eli vaihtoehtoja näihin.

Ammattikorkeakoulussa opiskelu on käytännönläheistä ammatillista korkeakouluopetusta, jolla on läheinen yhteys työelämään (Studentum 2016). Työelämäyhteys ja käytännönläheisyys on pyritty pitämään mukana myös avoimen AMK:n opinnoissa. Lukemisen lisäksi useiden opintojaksojen tehtävissä tutustutaan yhteisöpedagogin ammattikenttään myös käytännössä tutustumiskäynnillä, haastattelemalla alalla toimivia ihmisiä sekä tekemällä vapaaehtoistyötä tai vaikkapa ohjaamalla erilaisia ryhmiä. Tätä monipuolisuutta arvostettiin myös vastausten perusteella:

Kiitän tosi paljon siitä, että tehtävät ovat monipuolisia, esseissä saa reflektoida, ajatella ja perustella sekä hankkia myös itsenäisesti lisätietoa tekstin tueksi. Toisaalta saa tehdä käytännössä paljon järjestöissä tehtäviä ja verkostoitua. Aivan mahtavaa. Siksi nautin aikuisopiskelijana tehtävistä ja opiskelu on muutenkin antanut todella paljon.

Asioiden kokeminen käytännössä ja tekeminen itse edisti lähes kaikkien kyselyyn vastanneiden oppimista hyvin tai erittäin hyvin (ka. 4,38).

Näkemisiin netissä

Olen ehkä kaivannut ohjausta, mutta en ole pyytänyt sitä. Mietin, että sekin voi johtua siitä, että opettajatkin tuntuvat kaukaisilta nimiltä Moodle-alustalla. Olisi ollut kiva esim. käydä kampuksella ja tutustua vähän opettajiin ja koulutusohjelmaan, sen jälkeen kun vahvistui pääsy avoimeen.

Avoimen AMK:n opiskelijat saavat ohjausta opintojen suunnitteluun ja opintojen edistämiseen kuten muutkin Humakin opiskelijat. Eniten ohjausta on pyydetty opintojen aloittamisvaiheessa. Monilla opiskelijoilla on alalta jo aiempaa kokemusta ja osaamista, ja tällöin ohjauksessa katsotaan pidemmälle tulevaan, eli hetkeen, jolloin opiskelija on mahdollisesti aloittamassa tutkinto-opiskelijana.

Avoimen AMK:n opiskelijat ovat saaneet ohjausta puhelimitse, sähköpostin välityksellä sekä Moodlen viestitoiminnolla. Jotkut opiskelijat ovat saapuneet tapaamaan ohjaavaa opettajaa myös Humakin alueyksikköön. Lähes kaksi kolmasosaa (63 %) edellä mainittuun kyselyyn vastanneista ei ole tarvinnut ohjausta opintojen suunnitteluun eikä suorittamiseen, vaan on tehnyt suunnitelmat ja opintojaksojen tehtävät itse ilman ohjausta. Teknisiin ongelmiin apua on tarvinnut vajaa puolet (44 %) vastanneista. Muuten yksittäiset vastaajat ovat tarvinneet ohjausta sähköisen kirjaston käyttöön, ja yksi vastaajista olisi tarvinnut henkilökohtaista apua esseen kirjoittamiseen, koska tieto oli vastaajan mukaan vaikeasti löydettävissä verkkosivuilta.

Yhtä vastaajaa lukuun ottamatta kaikki olivat saaneet henkilökohtaista ohjausta sitä pyydettyään, ja 80 % oli saanut ohjausta mielestään riittävän nopeasti.

Henkilökohtaiset tapaamiset ja ryhmänohjaus onnistuvat myös verkkovälitteisesti, ja näitä mahdollisuuksia tulee hyödyntää avoimen AMK:n ohjauksessa jatkossa systemaattisesti. Opintojaksojen aikana voidaan järjestää sekä lehtorivetoisia ohjaussessioita että vertaistukeen perustuvia tapaami-

sia. Yleistä opinto-ohjausta tulee myös tuoda laajemmin verkkoon muutoinkin kuin kirjallisina ohjeina.

Riippumattoman vuorovaikutuksen paradoksi

Yhteisöpedagogin työ on ihmissuhdetyötä ja vuorovaikutusta (Humanistinen ammattikorkeakoulu 2016). Tutkintoa suoritettaessa ollaan jo opiskeluaikana oman ryhmän ja työelämän kanssa jatkuvassa vuorovaikutuksessa, mutta avoimen opiskelijat ovat erillään toisistaan ja raportoivat eri tavoin oppimisestaan. Itsenäinen paikkaan ja aikaan sitomaton opiskelu mahdollistaa kyllä opiskelun erilaisissa elämäntilanteissa oleville ihmisille, mutta se ei palvele kokonaisvaltaisesti yhteisöpedagogin työssään tarvitsemien taitojen kehittymistä eikä ryhmässä oppimista.

Edellä esiteltyjen tämänhetkisten opiskelumenetelmien arvioimisen lisäksi pyysin kyselyyn vastaajia kertomaan mielipiteensä vuorovaikutuksen lisäämisestä opintoihin. Vähän yli puolet (56 %) toivoi enemmän vuorovaikutusta itsenäisen opiskelun tueksi ja vastaavasti 44 % ei sitä toivonut. Eniten vuorovaikutusta toivottiin ohjaavan opettajan ja opiskelijan välille mutta myös pienryhmien kesken. Neljäsosa vastaajista toivoi oppimisen tueksi kaikkien opintojaksolla opiskelevien keskinäistä vuorovaikutusta.

Eräs vastaajista oli huomionnut vastauksessaan myös ristiriidan toisaalta vuorovaikutuksen lisäämisen, toisaalta itse valitsemanaan ajankohtana opiskelemisen mahdollisuuden välillä. Ne, jotka toivoivat lisää vuorovaikutusta, olivat kirjanneet parhaimmiksi vuorovaikutusmenetelmiksi kirjalliset keskustelu- ja viestialueet, kasvokkain tapahtuvat keskustelut verkossa sekä webinaarit pienryhmissä. Verkkokeskustelujen lisäksi kaivattiin lähiopetuspäivää tai tapaamisia fyysisesti samassa tilassa.

Vuorovaikutusta opiskelun tueksi toivoneet olisivat valmiita sitoutumaan yhteisiin tapaamisiin verkossa annettuina ajankohtina. Yli 60 prosentille kävisivät parhaiten arki-illat, 38 prosentille myös arkipäivät, ja viikonloppuisinkin verkkotapaamisiin osallistuisi mielellään reilu viidennes vastaajista.

Tulevaisuus karkkikaupassa

Valinnanmahdollisuudet ovat lisääntyneet aikojen saatossa ja tuntuvat lisääntyvän yhä. Jokaiselle jotakin -ajatus toteutuu niin korkeakoulussa kuin karkkikaupassa. Opiskelijoiden tarpeiden ja odotusten moninaisuus näkyi myös kyselyn vastauksissa.

Opintojen mielenkiinnon ja motivaation ylläpitämiseksi tällaiset erilaiset vaihtoehtoiset työmuodot voisi olla paikallaan.

Työelämässä harvalla on aikaa kirjoitella 8–10 sivun esseitä, saati syventyä monisivuisiin lähteisiin, puhumattakaan muistella kouluaikaisia lähdeviitteitä ym. kirjoitussääntöjä. Tehtävien pitäisi mieluummin olla nopeita ja monipuolisia toteuttava. Tämän päivän tekniikalla voisi myös mahdollistaa jotain aktiivista vuorovaikutusta.

En kannata opintojen siirtämistä suuremmissa määrin digitaaliseen toteutukseen.

Tietysti jokaisella eri taustat, jolloin ajankäytössä on eroja jokaisella. Mutta miksi ei olisi yhteisiä tilaisuuksia esim. verkossa, jonne osallistuu jos pääsee paikalle.

Erilaiset oppimismenetelmät, laajat tiedonhakukanavat, yksilöiden huomiointi, kehittyvä teknologia erilaisine sovelluksineen, monipuoliset tavat osoittaa oppimista... Digitaalisuus ja avoimet korkeakouluopinnot mahdollistavat tulevaisuudessa kaikille yhä vaihtelevammat tavat osallistua opintoihin ja kehittää itseään. Vaikka koulutusorganisaatioiden tulostavoitteet tiukentuvat ja maailma ympärillä paahtaa kiihtyvällä nopeudella eteenpäin, opiskelijat tulee huomioida oppivina yksilöinä kukin omassa kontekstissaan. Jokainen opiskelija tarvitsee omista lähtökohdistaan ja tavoitteistaan riippuen yksilöllistä ohjausta ja tukea. Opiskelun perustana toimivat kuitenkin edelleen opetussuunnitelma, opintojaksojen sisällöt ja oppimistavoitteet.

Suuraavana askeleena ennen karkkikaupan perustamista ja suurta digiloikkaa haluan edesauttaa vuorovaikutuksen lisäämistä itsenäisten opintojen tukena ja mahdollistaa vaihtoehtoisia toimintatapoja avoimessa AMK:ssa.

Lähteet

Avoin yliopisto. Tiedot Suomen yliopistojen avoimesta yliopisto-opetuksesta. Viitattu 20.4.2016. [Http://www.avoinyliopisto.fi/fi-FI](http://www.avoinyliopisto.fi/fi-FI).

Haltia, Nina 2012. *Yliopiston reunalla. Tutkinus suomalaisen avoimen yliopiston muotoutumisesta*. Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto.

Humanistinen ammattikorkeakoulu 2015. Väylä on uusi nimi avoimen AMK:n opintopolulle. Viitattu 28.4.2016. [Http://www.humak.fi/uutiset/vayla-on-uusi-nimi-avoimen-amkn-opintopolulle/](http://www.humak.fi/uutiset/vayla-on-uusi-nimi-avoimen-amkn-opintopolulle/).

Humanistinen ammattikorkeakoulu 2016. Ammattitaitona ohjaaminen. Viitattu 6.5.2016. [Http://www.humak.fi/opiskelijaksi/yhteisopedagogi/yhteisopedagogi-amk/](http://www.humak.fi/opiskelijaksi/yhteisopedagogi/yhteisopedagogi-amk/).

Kalenius, Aleks 2014. *Korkeasti koulutetun väestön kehitys*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:12. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu

- 20.4.2016. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75222>.
- Muhonen, Reetta 2013. Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus – missä menet Suomi? *Alusta!* 29.1.2013. Viitattu 20.4.2016. <http://alusta.uta.fi/artikkelit/2013/01/29/koulutusmahdollisuuksien-yhdenvertaisuus-missa-menet-suomi.html>.
- Opetushallitus 2016a. Koulutuksen merkkivuosia. Viitattu 20.4.2016. <http://www.oph.fi/opetushallitus/historia>.
- Opetushallitus 2016b. Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen. Viitattu 20.4.2016. <https://vipunen.fi/fi-fi/amk/Sivut/Tutkintoon-johtamaton-ammattikorkeakoulu-opetus.aspx>.
- Opetushallitus 2016c. Opintopolku. Viitattu 20.4.2016. <https://opintopolku.fi/wp/ammattikorkeakoulu/avoin-ammattikorkeakoulu/>.
- Opetushallitus 2016d. Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen. Viitattu 20.4.2016. <https://vipunen.fi/fi-fi/yliopisto/Sivut/Avoin-yliopisto-opetus-ja-t%C3%A4ydenyyskoulutus.aspx>.
- Studentum 2016. Ammattikorkeakoulu – väylä menestykseen! Viitattu 20.4.2016. http://www.ammattikorkeakouluopinnot.fi/Ammattikorkeakoulu_vaeylae_menestykseen__d2922.html.

OPETTAJUUS VERKKO-OPPIMIS- YMPÄRISTÖSSÄ

Sylvia Hyry

Koulujen digitalisoituminen on ollut viime aikoina esillä mediassa ja politiikassa. Yksi Juha Sipilän hallituksen kärkihankkeista liittyy koulutukseen ja osaamiseen sekä niin kutsuttuun *digiloikkaan*. Hallituskauden tavoitteisiin kuuluu oppimisympäristöjen modernisoiminen ja digitalisoiminen. Näitä tavoitteita pyritään toteuttamaan uudistamalla opettajien perus- ja täydennyskoulutusta, niin että keskitytään erityisesti digipedagogiseen täydennyskoulutukseen sekä uusien oppimisympäristöjen ja digitaalisten materiaalien käyttöönottoon. Lisäksi tarkoituksena on ”käynnistää uuden pedagogiikan, digitaalisen oppimisen ja uusien oppimisympäristöjen kokeiluja ja työpajoja”. (Valtioneuvosto 2016.)

Poliittisten ohjelmien lisäksi koulutuksen digitalisoituminen on siirtymässä koulujen käytäntöihin uuden opetussuunnitelman myötä. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) korostetaan laaja-alaisen osaamisen osa-alueina esimerkiksi monilukutaitoa sekä tietoa ja viestintäteknologista osaamista. Tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen osalta korostetaan sen merkitystä sekä oppimisen kohteena että välineenä. Opetussuunnitelman perusteissa tieto- ja viestintäteknologiaa kuvataan merkittävänä oppimisympäristönä. Sen avulla on tarkoitus vahvistaa oppilaiden henkilökohtaista oppimista ja edistää yhteisöllistä työskentelyä sekä oppilaiden osallistumista.

Koulutuksen digitalisaatio muuttaa opettajien työtä. Tässä artikkelissa tarkastelen opettajan ammatillisuutta peilaten sitä erityisesti verkko-opetuksessa muodostuvaan opettajuuteen. Käsitelen aihetta seuraavien kysymysten kautta: Miten opettajuus rakentuu verkko-oppimisympäristössä? Ja minkälaisia erityisiä ammatillisia piirteitä verkko-opettajuuteen sisältyy?

Opettajan ammatillisuus ja opettajuus

Ammattien toimialueet määrittyvät yhteiskunnassamme suhteessa muihin ammatteihin ja sellaiseen työhön, jota ei pidetä ammatillisena (Hirvonen 2009, 47). Keskeisinä ammatillisuuden piirteinä voidaan nähdä ammattiase-
man itsenäisyys työn valvonnassa sekä selkeästi määritetty työkenttä ja tietoperusta. Ammatillisuuden voidaan myös nähdä kuvaavan tiettyä pätevyyttä ja erityistaitoja. (Abbott & Wallace 1990, 2–7.)

Ammatillistumiseen liitetään ajatus siitä, että tietyt kyvyt, tiedot ja taidot ovat tarpeellisia työn kehittämisen kannalta ja muodostavat erityisen ammatillisuuden muodon. Ammatillistumisen voidaan nähdä kehittävän käytännössä työntekijöistä muodostuvaa yhteisöä. (Batsleer 2008, 102.) Ammatillisuuteen liittyy keskeisesti myös ammattietiikka, jolla tarkoitetaan jaettua käsitystä siitä, minkälainen ammatillinen toiminta on oikeaa ja tavoiteltavaa. Ammattietiikka perustuu yleensä arvoihin, joiden kautta ammattilaiset pyrkivät toimimaan. Ammattieettisten sääntöjen tarkoituksena on toimia normeina, jotka säätelevät ammattilaisten toimintaa, ylläpitävät ammattikuntaan kohdistettua luottamusta, lisäävät ammattikunnan sisäistä yhtenäisyyttä ja suojaavat ammattilaisia. (Juujärvi, Myyry & Pessa 2007, 13–54.)

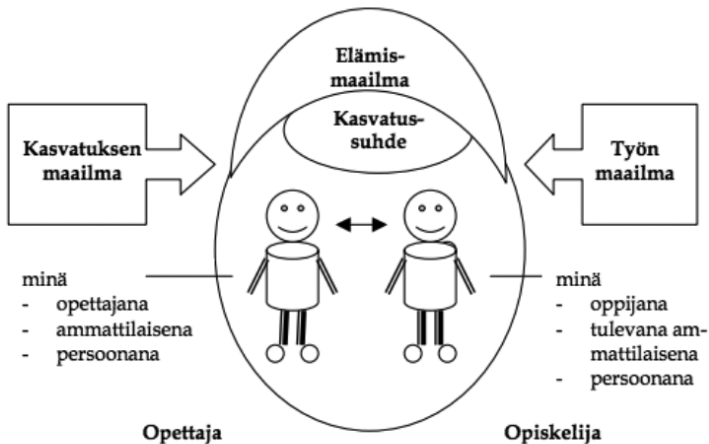
Opettajan ammatin yhteiskunnallisen arvostuksen on kuvattu perustuvan yliopistokoulutukseen (Väljjärvi 2006, 18). Opettajan ammattiin kuuluvat tarkkaan määritetyt kelpoisuus- ja koulutusvaatimukset (Luukkainen 2004, 53). Opettajan keskeiset osaamisalueet liittyvät oppimisen ohjaamiseen ja opettamisen taitoihin. Siten opettajien tietotaito perustuu sekä substanssitietoon että kasvatustieteelliseen osaamiseen, joista asiantuntijuus muodostuu. (Tynjälä 2006, 105–106.)

Opettajuuden on nähty koostuvan ammatille tyypillisestä tavasta toimia, sosiaalisuudesta sekä opettajan persoonasta (Wihersaari 2011). Edellä mainittujen oppimisen ohjaamisen ja asioiden opettamisen lisäksi opettajien ammatillista roolia on kuvattu kasvatuksen kautta. Esimerkiksi Karl Mannheim on kuvannut opettajien rooliin kuuluvan tradition siirtämisen ja sosiaalisen kasvattamisen (Virmasalo 2012). Ari Antikainen (2011, 38–39) on esittänyt kasvatuksen olevan yhteiskuntaan ja yhteisöön sosiaalistamista. Thomas Ziehen mukaan kuva koulusta ainoastaan opetuksen paikkana on myytti, jota kouluinstituutio tuottaa. Häneen mukaansa oppimistilanteissa keskeisiä ovat myös muut opetukselliset vuorovaikutukselliset tapahtumat ja tulkinnat. (Aittola 2012.)

Opettajat tekevät ihmissuhdetyötä, jossa keskeisessä osassa ovat vuorovaikutus ja kohtaaminen (Heinilä ym. 2012). Max van Manen (1994, 142–143) on kuvannut pedagogisen suhteen olevan persoonallinen ja muodostuvan spontaanisti. Hänen mukaansa pedagogisessa suhteessa opettajan tehtävänä on pyrkiä ymmärtämään lapsia ja lasten kokemuksia. Henna Heinilä ym.

(2012, 14–17) kuvaavat opettajan ja oppilaan välisen kohtaamisen perustuvan keskeisesti oppimiseen ja opiskeluun. Tällaisesta opiskeluun liittyvästä kohtaamisesta on käytetty myös termiä pedagoginen kohtaaminen. Pedagogiset kohtaamiset tapahtuvat useimmiten oppitunneilla tai muissa ohjaustilanteissa. Kohtaamista määrittävät opettajan ja opiskelijan institutionaaliset suhteet sekä niiden kautta muodostuvat valta-asetelmat. Perinteisesti roolit ovat perustuneet siihen, että opettajalla on oppilasta enemmän tietoa. Roolit eivät kuitenkaan ole yksiselitteiset, sillä erityisesti aikuisopetuksen puolella opiskelijalla voi olla ennestään tietoa – jopa opettajaa enemmän.

Opettajia toimii erilaisissa tehtävissä eri koulutusasteilla. Siten ei ole olemassa vain yhdenlaista opettajaa tai opettajuutta. Yleissivistävää opettajuutta on kuvattu esimerkiksi kansalaiskasvatuksen kautta, ammatillisen koulutuksen opettajuutta puolestaan ammatillisen erityisyyden ja substanssin näkökulmasta. Ammatillisella koulutuksella on tarkoitettu tässä yhteydessä sekä toisen asteen koulutusta että ammattikorkeakoulua. Ammatillisen opettajuuden ulottuvuuksiksi on määritetty ammatillisuus, kasvatuksellisuus, vuorovaikutus ja persoonallisuus. Ammatillisuuden kautta korostetaan tässä määrittämisessä koulutuksen kytkeytymistä työelämään. Kasvatus puolestaan nähdään erityisesti osana tapakasvatusta ja kurinpitoa. Vuorovaikutukseen liitetään läheisesti persoonallisuus, sillä opettajuuteen yleisesti ottaen liitetään vahvasti omalla persoonalla työskentely. (Tiilikkala 2004.)



Kuva 1. Ammatillinen opettajuus (Tiilikkala 2004, 229).

Kuvassa 1 havainnollistetaan ammatillista opettajuutta yleisellä tasolla. Liisa Tiilikkala (2004) tarkastelee tutkimuksessaan ammatillista opettajuutta toisen asteen koulutuksen ja ammattikorkeakoulutuksen kontekstissa. Toisen asteen koulu ja ammattikorkeakoulu kuitenkin myös osittain eroavat toisistaan. Tiilikjalan tutkimuksen mukaan toisen asteen opettajien tapauksessa opettajuus näyttäytyy kasvatuksena, kun taas ammattikorkeakoulussa opettajuus on enemmän vuorovaikutusta. Ammatillinen opettajuus on yhteisistä piirteistä huolimatta myös koulutusaloittain eriytyntä ja ajassa muuttuvaa.

Yleissivistävän opettajuuden ja ammatillisen opettajuuden lisäksi myös yliopisto-opettajilla on omanlaisensa rooli opettajana. Korkeakouluopettajuuden on yleisellä tasolla kuvattu painottuvan opinnäytetöiden ohjaukseen, tieteellisen tutkimuksen käyttöön opetuksessa sekä tutkimus- ja kehittämishankkeisiin osallistumiseen (Kullaslahti 2011). Yliopisto-opettajuuden nähdään myös pitävän sisällään tieteenalan substanssin ja pedagogisen osaamisen. Lisäksi yliopisto-opettajan roolia on luonnehdittu oppimisen mahdollistamisen ja auttamisen kautta. (Peltonen 2016.)

Eri koulutusasteet määrittävät omien tavoitteidensa kautta osaltaan opettajan ammatillista roolia. Koulutusasteiden keskeiset tavoitteet vaikuttavat myös verkko-opetuksen taustalla. Digitalisaation myötä muuttuvat opetusympäristöt tuovat kuitenkin mukanaan uudenlaisia vaatimuksia opettajan työhön.

Muuttuvat opetusympäristöt

Tietotekniikan kehittyminen on vaikuttanut merkittävästi opetusympäristöjen muuttumiseen ja laajenemiseen. Esimerkiksi ammattikorkeakouluissa on koko niiden olemassaolon ajan pyritty kehittämään verkko-opetusta (Kullaslahti 2011).

Opetuksessa käytettäviä verkkoympäristöjä on oppilaitoksissa hyvin erilaisia, ja niiden keskeiset piirteet voivat poiketa toisistaan merkittävästikin. Yksi esimerkki yleistyneestä verkko-oppimisympäristöstä on MOOC (Massive Open Online Course), joka on kaikille avoin verkkokurssi. cMOOCissa (connectivity Massive Open Online Course) korostuu puolestaan oppimisen yhteisöllisyys ja vuorovaikutteisuus ryhmissä opiskelun kautta.

Tietotekniikan kehittymisen myötä oppimisen yhteisöllisyys ja sosiaalinen luonne on noussut entistä tärkeämpään asemaan. Esimerkiksi sosiaalinen media tuottaa uusia yhteisöllisiä toiminnan mahdollisuuksia, ja oppiminen voi tapahtua erilaisissa verkostoissa tai verkkoyhteisöissä. Toisaalta vaikka sosiaalista mediaa käytetään paljon vapaa-ajalla, sen käyttö on muodollisessa koulutuksessa usein melko vähäistä. (Häkkinen, Juntunen & Laakkonen 2013.)

Verkkoympäristöille tyypillistä on ajasta ja paikasta riippumattomuus, joustavuus sekä tekstipohjainen vuorovaikutus (esim. Kullaslahti 2011). Verkkoympäristöt kehittyvät kuitenkin hyvin nopeasti, ja oppimisympäristöihin sisältyy nykyään tekstipohjaisen kommunikaation lisäksi yhä enemmän muita vuorovaikutuksen muotoja. Päivi Häkkinen ym. (2013) ovat todenneet, että verkko-oppimisympäristöissä sekoittuvat usein erilaiset oppimisen tilat: fyysinen ja virtuaalinen, henkilökohtainen ja jaettu sekä lokaali ja globaali. Samoin niissä integroituvat työskentelyn eri tasot: yksilöllinen työskentely, pienryhmissä työskentely sekä erilaisissa verkostoissa työskentely.

Monitasoinen osaaminen verkko-opettajuuden edellytyksenä

Verkko-opetuksen yleistymisen on opettajan työn muuttumisen taustalla. Muutos edellyttää opettajan ammatillista kehittymistä. (Uys 2010.)

Ueat tutkimukset osoittavat, että digitalisoituminen edellyttää opettajalta uusia taitoja sekä uusien menetelmien ja välineiden hallintaa. Uusia menetelmiä ja välineitä opetellessa pitää samalla huomioida digitalisaation vaikutukset oppimiseen ja kasvatukseen. Eräänä verkko-opetuksen kehittymistä hidastavana ja jopa rajoittavana tekijänä onkin nähty opettajien riittämätön osaaminen (Kullaslahti 2011).

Irja Leppisaari ym. (2015) ovat tutkimuksessaan koonneet yhteen osa-alueita, jotka opettajan olisi huomioitava digitaalisessa opetuksessa. Heidän tutkimuksensa mukaan opettajan olisi tärkeää osata nivoa yhteen pedagoginen ja tekninen osaaminen sekä yhteisölliset näkökulmat. Opettajien tulee siis hallita pedagogiikka ja opettavien aineiden substanssi. Lisäksi digitalisaatio korostaa yhteisöllistä oppimista, mutta samalla on huomioitava yksilöllisyys oppimisympäristöissä ja oppimisprosesseissa. Tekninen osaaminen on puolestaan perusta ja lähtökohta verkkoympäristöjen käyttämiselle.

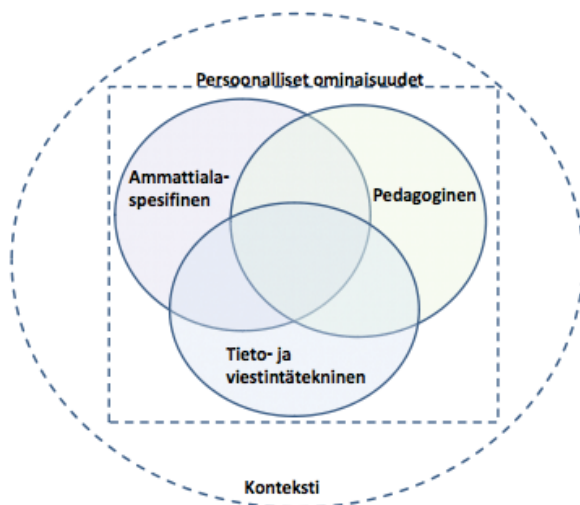
Anna Mari Leinonen (2008) on tutkinut opettajuutta ammatillisessa verkko-opetuksessa. Leinosen tutkimuksen mukaan ammatillinen opettajuus ja pedagoginen ajattelu muuttuvat verkko-opetusta kehitettäessä. Opettajuus näyttäytyy Leinosen mukaan verkko-opetuksessa kolmen kategorian kautta. Ne ovat: opettaja tiedonhaltijana, uudistuva opettaja sekä asiantuntijuuden jakaja.

Leinosen (2008) tutkimuksessa opettaja tiedonhaltijana -kategoria kuvaa opettajan työtä verkko-oppimismateriaalien avulla opiskelemaan ohjaamisena. Tässä opettajuus näyttäytyy perinteisemmän oppimiskäsityksen kautta: opettajan tehtävänä on laatia opiskelijoille opiskeltava oppimateriaali. Tässä mallissa opetukseen ei sisälly erityisemmin vuorovaikutteisuutta tai työelämäyhteistyötä. Uudistuva opettaja -kategoria kuvaa opettajuutta muutosten ja uudistumisten kautta. Verkko-opettajuus nähdään tässä mallissa melko

perinteisen opettajuuden kautta, kuitenkin niin, että tiedon jakamisen sijaan pyritään tiedon ymmärtämisen tukemiseen. Uudistuva opettaja korostaa myös vuorovaikutusta ja työelämälähtöisyyttä verkko-opetuksessaan. Asiantuntijuuden jakaja -kategoriassa painottuu opettajien syvälinen pohdinta verkon pedagogisesta käytöstä. Pedagogiset pohdinnat siirtyvät myös käytännön toteutukseen. Tässä kategoriassa opetus toteutetaan työelämälähtöisyyden kautta osana laajempaa oppimisprosessia.

Edellä kuvatut kolme verkko-opettajuuden kategoriaa voidaan ajatella kuvauksina verkko-opetuksen ja opettajan ammatillisuuden kehityksen eri tasoista. Opettaja tiedonhaltijana kuvaa opettajuutta, jossa verkkoympäristöt tuovat yhden uuden välineen opetukseen, mutta opetuksessa ei hyödynnetä laajemmin verkon mahdollisuuksia. Asiantuntijuuden jakaja on puolestaan korkein kehityksen aste verkko-opettajuudessa, jossa verkkoa hyödynnetään pedagogisesti uusilla tavoilla. Leinosen (2008) mukaan opettajan työn muutoksista keskeisimpinä näyttäytyvät muutokset ohjauksessa, suunnittelussa ja vuorovaikutuksessa. Verkkoympäristössä korostuu myös opettajan teknisten taitojen osaaminen.

Jaana Kullaslahti (2011) on tutkinut väitöskirjassaan opettajuutta tarkastelemalla ammattikorkeakoulun verkko-opettajien kehittymistä ja kompetenssia. Kullaslahden mukaan verkko-opettajan kompetenssin kehittymiseen vaikuttavat sekä henkilökohtaiset tekijät että organisaatioon, työtehtävään ja työyhteisöön liittyvät tekijät. Tutkimuksessa opettajien kompetenssia kuvataan ammatillisuuden, teknologian hallinnan ja ymmärtämisen sekä pedagogiikan kautta. Kuvassa 2 on hahmoteltu osa-alueiden lomittumista toisiinsa.



Kuva 2. Verkko-opettajan kompetenssi ja sen osa-alueet (Kullaslahti 2011, 160).

Kullaslahden (2011) tutkimuksen mukaan verkko-opettajan kompetenssi sisältää ensinnäkin teoreettisen ja kokemukseen perustuvan substanssialueen ammattialaspesifisen tietämyksen. Pedagoginen kompetenssi perustuu erilaisten menetelmien ja oppimisympäristöjen hyödyntämiseen, opetuksen perusteiden tuntemiseen sekä siihen, että on kiinnostunut opiskelijoista. Lisäksi pedagogista ja ammattialaspesifistä osaamista täydentää tietotekninen osaaminen, joka mahdollistaa kyvyn toimia käytännössä. Edelliset osa-alueet on nähty monin paikoin päällekkäisinä, kokonaisuuden muodostavina teemoina, joita persoonalliset ominaisuudet ja konteksti määrittävät.

Edellä esitellyissä tutkimuksissa kuvataan verkko-opetuksessa vaadittavia ja tarvittavia osaamisalueita. Opettajien uudenlaiset osaamisvaatimukset voivat aiheuttaa myös uudenlaisia osaamiseroja. Tutkimusten mukaan monet opettajat kokevat, ettei oma osaamistaso riitä tieto- ja viestintäteknologian käyttöön sillä tavalla, että se toisi opetukseen lisäarvoa. Osaamiseroja on havaittu tutkimuksissa esimerkiksi suhteessa ikään ja sukupuoleen. Nuoremmat opettajat ja miesopettajat hallitsevatkin usein tieto- ja viestintäteknologian parhaiten. (Muhonen, Kaarakainen & Savela 2015.)

Kaikissa edellä mainituissa tutkimuksissa pedagogiikka on nostettu yhdeksi verkko-opettajan osaamisalueeksi. Verkkoympäristöt vaativat kuitenkin päivittämään pedagogista ajattelua. Pedagogiikan kehittämiseen kuuluvat esimerkiksi aikuiskoulutuksessa työelämälähtöisyyden vahvistaminen ja virtuaalisten oppimismenetelmien kehittäminen. Keskeisenä ulottuvuutena on nähty myös yhteisöllisen oppimisen menetelmien kehittäminen yksilöllisten menetelmien rinnalla. (Leppisaari ym. 2015.) Opettajan osaamisen kehittämisessä keskeistä on myös oma motivaatio (esim. Leppisaari ym. 2015; Martin & Parker 2014).

Opettajan ja oppilaan muuttuvat roolit?

Digitaalisen median laajentuessa kaikille elämän osa-alueille opettajalla ei enää ole vastaavaa roolia tiedon välittäjänä kuin aikaisemmin, vaan tieto leviää ja on saatavilla koulusta ja opettajista riippumatta (Aittola 2012, 250). Oppiminen ei ole nykyisin enää virallisten oppilaitosten yksinoikeus, vaan internet ja sen kautta tavoitettavat yhteisöt mahdollistavat uusien epämuodollisempien oppimisympäristöjen muodostumisen (Häkkinen ym. 2013).

Yleisempien opetuksen ja koulumaailman muutosten lisäksi sukupuolierot voivat aiheuttaa osaamiseroja verkkoympäristöjen käyttöön liittyen. Osaamiserojen voidaan nähdä olevan yksi tekijä, joka muuttaa opettajien ja oppilaiden rooleja. Osalla opettajista tieto- ja viestintätekninen osaaminen ei ole kovin vahvaa. Nuoremmille opiskelijoille virtuaalinen suorovaikutus ja sähköiset järjestelmät ovat sen sijaan usein luonnollinen osa elämää

(Prensky 2001). Nuorista onkin monissa yhteyksissä puhuttu diginatiiveina (esim. Joensuu 2011, 14).

Diginatiiveilla tarkoitetaan yleensä nuoria, jotka ovat kasvaneet teknologisessa maailmassa, jossa internet, tietokoneet ja muu tekniikka ovat aina olleet läsnä (Prensky 2001). Diginatiivi-käsitettä on kuitenkin kritisoitu muun muassa siitä, että se luo oletuksen, että kaikki nuoret osaisivat käyttää ja hyödyntää internetiä yhtä hyvin. Kuitenkin myös nuorisossa on eritasoisia ja erilaisia internetin ja muiden teknisten välineiden käyttäjiä. (Bennet, Matton & Kervin 2008; Kaarakainen, Kivinen & Tervahartiala 2013.)

Sukupolvien väliset mahdolliset osaamiserot tekniikan käyttöön liittyen vahvistavat muutosta, joka johtaa siihen ettei opettaja enää ole vain tiedon siirtäjä. Oppimisen asetelmat muuttuvat, kun opettajat joutuvat opettelemaan jatkuvasti uusia taitoja ja kehittämään menetelmiään. Aikuisopetuksessa roolit eivät muutenkaan ole yksiselitteiset, vaan opiskelijalla voi olla opettajaa enemmän tietoa (ks. Heinilä ym. 2012, 14–17). Verkkoympäristöt voivat myös korostaa roolien sekoittumista siksi, että nuoremmilla opiskelijoilla voi olla opettajaa enemmän osaamista tekniikan käyttöön liittyen (vrt. Hyyry 2014).

Digitalisaation voidaan nähdä vauhdittaneen muutosta siihen suuntaan, että opettaja toimii enemmän tasavertaisena oppilaiden ”valmentajana” kuin tiedon siirtäjänä. Modernisoituminen johtaakin koulun näkökulmasta esimerkiksi auktoriteettisuhteiden muutokseen, joka puolestaan vaikuttaa opetukseen, kasvatukseen ja pedagogiikkaan (Aittola 2012, 249). Aittolan (mt., 249–250) mukaan koulun itsestään selvä asema heikkenee ja opettaja joutuu entistä enemmän kyseenalaistuksen kohteeksi. Tämä voi vaikuttaa myös opettajien työhyvinvointiin ja ammatillisuuteen. Opettajan työstä onkin muutosten myötä tullut yhä enemmän ihmissuhdetyötä, jossa opettaja tasapainoilee erilaisten vaatimusten keskellä. Uusien roolien hyväksyminen ja niihin sopeutuminen ei olekaan välttämättä helppo prosessi opettajalle tai opiskelijoille (Lappalainen 2012, 317). Verkko-opettajilta vaaditaankin samanaikaisesti esimerkiksi luotettavuutta ja oikeudenmukaisuutta sekä joustavuutta ja jämäkkyyttä (Kullaslahti 2011). Erilaiset vaatimukset vaikuttavat opettajan työn luonteeseen ja sitä kautta myös ammatillisuuteen.

Yhteiskunnan muuttumisen myötä opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus ja työtavat ovat muuttuneet. Vuorovaikutuksessa oppilaan ja opettajan välinen hierarkia ei ole enää yhtä vahva kuin aikaisemmin, ja samalla roolit ovat osin muuttuneet. Opettaja ei enää vain opeta opiskelijoille oikeita tietoja, vaan toimii yhä enemmän oppilaiden ohjaajana ja ”kehityksen tulkina”. (Penttinen 2012.) Myös Häkkinen ym. (2013) ovat kuvanneet opettajan muuttunutta roolia oppimisprosessin tukemisen ja ohjaamisen kautta. Verkossa sosiaaliset ympäristöt ovatkin erilaisia verrattuna lähiopetukseen. Verkkoympäristöt tarjoavat myös uusia mahdollisuuksia opetuksen kehittämiseen sekä opettajan ja opiskelijan roolien kehittämiseen.

Muuttuva opettajuus

Tutkimusten perusteella voidaan sanoa, että pohjimmiltaan verkko-opettajuus perustuu samoihin ammatillisiin asioihin kuin luokkahuoneessa tapahtuva opettaminenkin. Tarkoituksena on saada opiskelijat oppimaan uusia asioita. Verkko-oppimisympäristöt tuovat opettamiseen ja opettajan ammatilliseen rooliin kuitenkin uusia piirteitä. Uusissa toimintaympäristöissä tarvitaan uudenlaista osaamista, mutta samalla tulee säilyttää opettajan ammatillisuuden kannalta keskeiset asiat: substanssi ja pedagogiikka. Tekniikan hyödyntäminen näissä ympäristöissä tuo uuden osaamisvaatimuksen opettajan työhön. Verkko-opetus on mahdotonta, mikäli opettajalla ei ole riittäviä teknisiä valmiuksia opetuksen toteuttamiseen.

Verkko-opetus tuo opettajien työhön ja opettajuuteen uusia mahdollisuuksia erityisesti vuorovaikutuksen näkökulmasta. Useissa verkkoympäristöissä korostuu tutkimusten mukaan yhteisöllinen oppiminen ja vuorovaikutus. Verkkoympäristöjen on sanottu mahdollistavan paremman kontaktin oppilaisiin, ja usein verkko-opetusta on luonnehdittu yhteisöllisen oppimisen kautta. Opettajan ammatillisuuden ja opettajuuden on puolestaan esitetty liittyvän vahvasti vuorovaikutukseen ja kohtaamiseen. Pedagogisen kohtaamisen muotojen voidaan nähdä muuttuneen, mutta monissa yhteyksissä niiden voidaan nähdä myös vahvistuneen.

Tutkimusten mukaan opettajan ammatillinen rooli suhteessa oppilaisiin on muutoksessa. Opettaja nähdään nykyisin useammin ohjaajana ja valmentajana kuin tiedon siirtäjänä. Opettaminen ja valmentaminen kuvaavat käsitteellisesti hieman eri asioita. Esimerkiksi Lauri Järvillehto (2010) on määritellyt opettamisen olevan tiedon siirtämistä, jossa opettaja–oppilas-suhde perustuu institutionaalisiin valta-asetelmiin. Valmennuksen hän määrittelee puolestaan tasa-arvoiseksi vuorovaikutussuhteeksi, jossa opettaja ohjaa oppilasta vain tarvittaessa ja huomioi oppilaan yksilölliset piirteet ja osaamistason. Valmennuksessa tietoa tai ohjausta ei siis tarjota automaattisesti, vaan tilannekohtaisesti. Valmennukseen voidaan ajatella liittyvän myös opiskelijoiden yksilöllinen huomioiminen. Toki erilaisissa ympäristöissä korostuvat erilaiset valmennuksen tarpeet, muodot ja tavat.

Verkko-opetuksen ja digitalisaation on usein todettu muuttavan suhdetta tietoon ja opetukseen. Uudet ympäristöt tuovat aina mukanaan uudenlaisia tekemisen tapoja, mutta niiden vaikutuksista on esitetty myös kritiikkiä. Liisa Keltikangas-Järvinen sanoo Lääkärilehden kolumnissa (2015), että tietokoneiden mukana kulkee usein oppimiskäsitys, joka on osoitettu virheelliseksi. Tähän liittyen hän nostaa esiin väittämän siitä, että tietotekniikka voisi päihittää perinteisen opetuksen erityisesti yksilöllisen opiskelun ja tehokkuuden kautta. Keltikangas-Järvinen kritisoi väitettä tieteellisen pohjan puutteesta. Vaikka opiskelijat pitävät usein erilaisista opiskelumuo-

doista, välineet eivät kuitenkaan tuota automaattisesti parempaa oppimista. Oppiminen vaatiikin välineistä riippumatta vahvaa perusosaamista, joka on saavutettavissa vahvan ohjauksen kautta. Tämä herättää kysymyksen siitä, riittääkö valmentaminen osana itseohjautuvaa oppimista vai tarvitaanko kouluissa edelleen vahvaa opiskelijoiden oppimisen ohjausta.

Tutkimusten perusteella voidaan kysyä, onko opettajuus kriisissä erilaisien muutosten vuoksi. Tähän ei löydy tutkimuksista selkeää vastausta. Muutoksia tutkittaessa on hyvä muistaa, että yhteiskunta ja opettajien ammatillinen ympäristö on ollut jatkuvasti jonkinlaisessa muutoksessa. Digitalisaatio tuottaa jälleen muutoksia opettajuuteen, mutta muutokset ovat osa opettajan työn kehityksen jatkumoa. Perinteisen tiedon siirtämiseen perustuvan opettajuuden voidaan ajatella olevan kriisissä, mutta uusi opettajuus mahdollistaa uusia opettamisen tapoja. Muuttuvan opettajuuden tulee pohjautua edelleen opiskelijoiden ohjaukseen, pedagogiikkaan ja substanssiin. Uudet välineet ja ympäristöt tarjoavat kuitenkin uusia mahdollisuuksia toteuttaa opetusta eri tavoilla.

Lähteet

- Abbott, Pamela & Wallace, Claire 1990. *The Sociology of the Caring Professions: An Introduction*. Teoksessa Pamela Abbott & Claire Wallace (toim.) *The Sociology of the Caring Professions*. London: The Falmer Press.
- Aittola, Tapio 2012. Thomas Ziehe. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Teoksessa Tapio Aittola (toim.) *Kasvatussosiologian suunnannäyttäjät*. Helsinki: Gaudemus, 228–257.
- Antikainen, Ari 2011. *Kasvatussosiologiaa etsimässä. Työelämäkerta*. Tampere: Tampere University Press.
- Batsleer, Janet 2008. *Informal Learning in Youth Work*. Los Angeles: SAGE.
- Bennett, Sue & Maton, Karl & Kervin, Lisa 2008. The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology* 39 (5), 775–786.
- Heinilä, Henna & Nuutila, Leena & Rautiainen, Salme & Mertala, Janne 2012. *Kohtaaminen keskiössä – näkökulmia ohjaukseen ammattikorkeakoulussa*. Puheenvuoroja 3/2012. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.
- Hirvonen, Elna 2009. Nuorisotyö sosiaalisen asiantuntijuuden areenoilla. Teoksessa Suvi Raitakari & Elina Virokangas (toim.) *Nuorisotyön ja sosiaalityön jaetut kentät. Puheenvuoroja asiantuntijuudesta, käytännöistä ja kohtaamisista*. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 96. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 41–61.
- Hyry, Sylvia 2014. *Uudenlaista pelisilmää etsimässä. Nuorisotyön ammatillinen rooli internetin toimintaympäristössä*. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Häkkinen, Päivi & Juntunen, Merja & Laakkonen, Ilona 2013. Verkko-oppiminen murroksessa – oppijalähtöiset ja yhteisölliset oppimisympäristöt oppimiskäsityksen haastajina. Teoksessa Juha Hakala & Kari Kiviniemi (toim.) *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Joensuu, Mika 2011. Nuoret toimijoina verkossa. Teoksessa Jani Merikivi & Päivi Timonen & Leena Tuuttila (toim.) *Sähköä ilmassa. Näkökulmia verkkoperustaiseen nuorisotyöhön*. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 111. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 14–22.
- Juujärvi, Soile & Myyry, Liisa & Pessa, Kaija 2007. *Ettinen herkkyyys ammatillisessa toiminnassa*. Helsinki: Tammi.
- Järvilehto, Lauri 2010. Pitäisikö koulussa opettaa vai valmentaa? Ajattelun ammatillainen -blogi. Viitattu 16.3.2016. <http://ajattelunammatillainen.fi/2010/11/01/pitaisiko-koulussa-opettaa-vai-valmentaa/>.
- Karakainen, Meri-Tuulia & Kivinen, Osmo & Tervahartiala, Katja 2013. Kouluikäisten tietoteknologian vapaa-ajan käyttö. *Nuorisotutkimus* 31 (2), 20–33.
- Keltikangas-Järvinen, Liisa 2015. Tietotekniikkaan perustuvan opetuksen kolme legendaa. Kolumni. *Lääkärilehti* 37/15, 2370.
- Kullaslahti, Jaana 2011. *Ammattikorkeakoulun verkko-opettajan kompetenssi ja kehittyminen*. Tampere: Tampere University Press.
- Lappalainen, Sirpa 2012. Beverly Skeggs. Sukupuolen ja yhteiskunnan piilotetut agendat. Teoksessa Tapio Aittola (toim.) *Kasvatussosiologian suunnannäyttäjät*. Helsinki: Gaudeamus, 288–306.
- Leinonen, Anna Mari 2008. *Ammatillinen opettajuus kansallisessa verkko-opetuksen kehittämishankkeessa*. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.
- Leppisaari, Irja & Meriläinen, Merja & Piispanen, Maarika & Pulkkinen, Anna 2015. Päivitä opettajuus digiaikaan – POD-kehittämistehtävät tukemassa oppimiskulttuurin uudistumista. Teoksessa Jarmo Viteli & Anneli Östman (toim.) *Tuovi 13: Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2015 -konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Luukkainen, Olli 2004. *Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampere: Tampere University Press.
- Martin, Florence & Parker, Michele 2014. Use of Synchronous Virtual Classrooms: Why, Who, and How? *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching* 10 (2), 192–210.
- Muhonen, Marjut & Karakainen, Meri-Tuulia & Savela, Juho 2015. Opettajien teknologia-aidot oppilaiden tulevaisuuden taitojen (epä)tasa-arvoisuuden edistäjinä? Teoksessa Jarmo Viteli & Anneli Östman (toim.) *Tuovi 13: Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2015 -konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit*. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Opetushallitus 2014. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 3.8.2016. [Http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf).
- Peltonen, Hannes 2016. Opettajan roolista yliopistossa. Viitattu 23.4.2016. [Http://politiikasta.fi/opettajan-roolista-yliopistossa/](http://politiikasta.fi/opettajan-roolista-yliopistossa/).
- Penttinen, Pekka 2012. Basil Bernstein. Kieli, sosiaaliluokka ja näkymätön pedagogiikka. Teoksessa Tapio Aittola (toim.) *Kasvatustieteiden tutkimuskeskuksen vuosikokous 2012. Kasvatustieteiden tutkimuskeskuksen vuosikokous 2012. Kasvatustieteiden tutkimuskeskuksen vuosikokous 2012.* Helsinki: Gaudeamus, 110–137.
- Prensky, Marc 2001. Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1. *On the Horizon* 9 (5), 1–6.
- Tiilikkala, Liisa 2004. *Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus.* Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 236. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tynjälä, Päivi 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa Anna Raija Nummenmaa & Jouni Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen.* Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 99–122.
- Uys, Philip 2010. Implementing an open source learning management system: A critical analysis of change strategies. *Australasian Journal of Education Technology* 28 (7), 980–995.
- Valtioneuvosto 2016. Osaaminen ja koulutus. Viitattu 19.3.2016. [Http://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelman-toteutus/osaaminen/karkihanke1](http://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelman-toteutus/osaaminen/karkihanke1).
- Van Manen, Max 1994. Pedagogy, Virtue and Narrative Identity in Teaching. *Curriculum Inquiry* 24 (2), 135–170.
- Virmasalo, Ilkka 2012. Karl Mannheim. Tiedon ja koulutuksen tuntematon klassikko. Teoksessa Tapio Aittola (toim.) *Kasvatustieteiden tutkimuskeskuksen vuosikokous 2012. Kasvatustieteiden tutkimuskeskuksen vuosikokous 2012. Kasvatustieteiden tutkimuskeskuksen vuosikokous 2012.* Helsinki: Gaudeamus, 29–56.
- Välijärvi, Jouni 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa Anna Raija Nummenmaa & Jouni Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen.* Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–26.
- Wihersaari, Jari 2011. *Kohtaaminen – opettajuuden ydin.* Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

OPIKELIJAN MOTIVAATION TUKEMINEN DIGIKAMPUKSELLA

Anna-Maija Vuorela

Kokemuksia mediataitojen opettamisesta

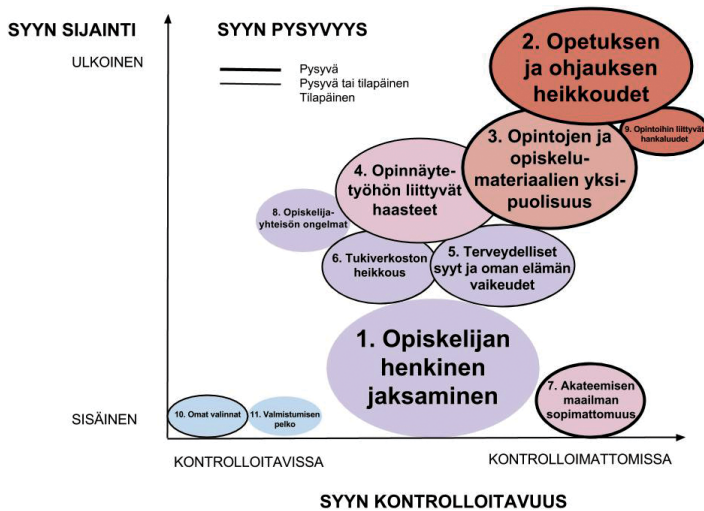
Opetin Humakin toisen vuoden kulttuurituottajaopiskelijoille mediataitojen opintojakson keväällä 2016. Se oli ensimmäinen oikea kokemukseni opettajan työstä. Opetus toteutettiin luokkamuotoisesti ja osittain etäopiskeluna. Opetustyön alkaessa olin joitakin kuukausia aiemmin saanut valmiiksi aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielmani siitä, mitkä asiat heikentävät opiskelumotivaatiota. Tutkimukseni kohderyhmä oli yliopisto-opiskelijat, joten ajattelin, että voisin hyödyntää tutkielmani päätelmiä melko hyvin myös Humakin opiskelijoiden kanssa työskennellessäni. Opetuksen alkaessa ajattelin pääpiirteittäin tietäväni, miten minun kannattaa opettajana toimia, jotta en ainakaan omalla toiminnallani heikentäisi opiskelijoiden motivaatiota. Mutta ei se tietenkään näin yksinkertaista sitten ollutkaan. Käytäntö opetti, miten monisyinen asia motivaatio on ja kuinka yksilöllisiä kaikki opiskelijat ovat.

Pro gradu -tutkielmani päätelmä oli, että opiskelijan tukeminen on parhaimmillaan sitä, että vahvistetaan opiskelijan itsenäistä tietoisuutta, itsemääräämistä ja omaehtoisuutta. Tätä pidin tärkeimpänä suuntaviivanani mediataitojen opetuksen alussa. Annoin opiskelijoille paljon vapauksia valita itselleen sopivat menetelmät ja jätin annettujen tehtävien suorittamistapoihin runsaasti väljyyttä. Opintojakson aikana ja lopussa opiskelijoilta

saamani palautteet kuitenkin osoittivat, että opiskelijat kaipaavat kaikesta huolimatta paljon ohjausta ja opettajajohtoisuuttakin. Vapaus oli johtanut myös siihen, että tietynlainen selkeys puuttui, vaikka itsenäisyyttä ja joustavuutta toisaalta arvostettiin. Opiskelijat olisivat toivoneet opintojakson tehtävien tekemisen ja siihen liittyvän ohjaamisen ja tukemisen sijaan vahvemmin tiettyihin aiheisiin keskittyviä päiviä. Herättelevä palaute oli se, että opiskelijat olisivat kaivanneet enemmän opetusta ”kädestä pitäen” – juuri tähän useimmissa palautteissa puututtiin. Opiskelijat toivoivat myös enemmän keskittymistä teknisiin asioihin, eli tässä tapauksessa valittuihin julkaisuohjelmiin ja siihen, kuinka niitä käytetään oikein. Olin langennut uskomaan myytteihin ja kuvitelut, että opiskelijat ovat teknisissä asioissa niin itseohjautuvia, että opettajana minun tulisi pikemminkin odottaa signaaleja heiltä kuin edetä omien suuntaviivojeni mukaan. Kaikesta huolimatta opiskelijoilla on paljon teknistä osaamista, joka tulisi löytää ja jota pitäisi osata hyödyntää opetuksessa. Opiskelijat antoivatkin vinkin, että kukin opiskelija voisi opintojakson aikana opettaa muille jonkin osaamansa taidon. Tällaista yhdessä tekemistä pidettiin motivoivana.

Mediataitojen opintojaksolla opiskelijoiden ja minun ajatukseni menivät eniten ristiin juuri siinä, että minä opettajana kuvittelin opiskelijoiden olevan etevä teknisisä asioissa eli ohjelmien käytön oppimisessa ja että täten meidän tulisi tekniikan vastapainoksi keskittyä myös mediataitojen teoriaan, ideoiden löytämiseen, luovuuteen, esteettisyyteen ja eettisyyteen. Viimeksi mainittujen avulla tavoitteena oli syventää ajattelua ja toisaalta synnyttää kipinä teknisiin asioihin. Palautteista kävi kuitenkin ilmi, että opiskelijoiden näkemys oli päinvastainen. Heidän mukaansa meidän olisi pitänyt keskittyä ohjelmien käyttöön ja jättää luovuus ja muut mainitut tavoitteet enemmän oman oppimisen varaan. Toivottavasti asia ei ole näin mustavalkoinen, mutta silti palaute sisältää totuuden hippusen. Opettaja ei voi olettaa, että tietotekniikka on opiskelijoille lähtökohtaisesti niin helppoa, ettei sitä tarvitsisi kädestä pitäen opettaa. Silti en siirtyisi kokonaan siihenkään, että esimerkiksi opettamani mediataitojen opintojakso sisältäisi vain ja ainoastaan täysipäiväisiä julkaisuohjelmakursseja. Opettajan kuitenkin tulee avata uusia maailmoja ja auttaa ajattelun laajentamisessa, kuten tässä tapauksessa kannustaa luovuuteen julkaisuohjelmien käytössä. Muutoin ohjelmilla tuotetaan vain teknisesti taitavia tuloksia ja oma persoonallinen kädenjälki ja sen arvostaminen jäävät toissijaisiksi.

Luovuuden syntymisen mekanismeista meillä oli opiskelijoiden kanssa myös erimielisyyksiä. Minä epäilin, että opettajan perässä tekeminen johtaa luovuuden heikentymiseen. Opiskelijat puolestaan kokivat, että kun valmiita vastauksia ei annettu, turha työ ja etsiminen tekivät luovuudelle hallaa. Ristiriidat opettajan ja opiskelijoiden näkemysten välillä ovatkin motivaation kannalta tärkeä kysymys. Helene Ahlin mukaan nimittäin aikuisilla oppijoilla ei varsinaisesti ole motivaatio-ongelmia, vaan jos sellaisia ilmenee ne



Kuvio 1. Tiivistetty kuvaus yliopisto-opiskelijoiden (n=218) opiskelumotivaation heikentymisen syistä attribuutioteorian näkökulmasta (Vuorela 2015).

usein liittyvät opiskelijan ja opetuksen tarjoajan väliseen suhteeseen. Heillä voi olla erilaiset motiivit. (Merriam & Bierema 2013.) Korkeakouluopiskelijoiden kohdalla tulee kuitenkin huomioida, että heistä moni ottaa vasta ensimmäisiä aikuisuuden askeleitaan.

Opintojakson karikoista huolimatta opiskelijat osoittivat yllättävän paljon luovuutta ja heidän julkaisutuotoksensa olivat taidokkaita. Millaisia tuotokset sitten olisivat olleet, jos kaikki opetus olisi keskittynyt ohjelmien tekniseen puoleen? Sitä tämä tarina ei kerro. Riskinä olisi ehkä voinut olla se, että oppiminen olisi jäänyt pinnallisemmaksi. Sharan Merriam ja Laura Bierema (2013) katsovat, että monille aikuisille oppijoille elämän henkinen ulottuvuus on yhtä tärkeä, ellei jopa tärkeämpi, kuin muut tietämisen ja oppimisen näkökohdat. Aikuiset hakevat siis oppimisesta tietynlaista syvyyttä ja merkitystä henkisessä mielessä. Luovuuteen kannustaminen mahdollistaa nähdäkseni juuri tällaisen syvällisen ja henkisen oppimisen.

Minun ja opiskelijoiden välille muodostuneet näkemyserot mediataitojen opettamisen suhteen ovat luonnollinen osa mediakasvatusta, eikä voida aivan tarkalleen sanoa, kuka oikeastaan onkaan oikeassa. Ritva-Sini Merilam-

pi (2014) kiteyttää, että oikeaoppista mediakasvatusta ei ole olemassakaan. Mediakasvatuksen – aivan kuten muunkin opetuksen ja etenkin digitaalisen opetuksen – kuuluukin olla alati hapuilevaa yrittämistä. Vasta tämä tuottaa aitoja kehittymismahdollisuuksia. (Merilampi 2014.) Mediataitojen opintojaksolla keskeiset periaattemme olivatkin keskeneräisyyden hyväksyminen ja sallivuuden ilmapiiri, minkä oli tarkoitus antaa tilaa hapuilevalle yrittämiselle ja mokaamisellekin.

Opettajan valinnat vaikuttavat opiskelijan motivaatioon

Motivaatiotutkimassani selvisi, että opettajan tekemillä valinnoilla on vaikutusta opiskelijan motivaatioon. Opetuksella, ohjauksella, kaikilla opintojen sujuvuuteen vaikuttavilla asioilla ja myös valituilla opiskelumateriaaleilla sekä opiskelijayhteisön toimivuudella on vaikutusta opiskelijoiden motivaatioon. Viimeksi mainitun seikan osalta opettajan panos on mahdollistaa yhteisöllinen oppiminen.

Tutkimassani tarkastelin yliopisto-opiskelijoiden (n=218) kertomia opiskelumotivaation heikentymisen syitä. Opiskelijat, jotka olivat kokeneet motivaationsa heikentyneen jossakin vaiheessa nykyisiä opintojaan, vastasivat kyselyyn e-lomakkeen kautta. Kysely sisälsi väittämälistoja ja avokysymyksiä. Keräämäni aineisto oli näin ollen sekä määrällistä että laadullista. Määrällisen aineiston analysoin SPSS-ohjelmalla ja avovastaukset sisällönanalyysin keinoilla. Näin pystyin näkemään, mitä syitä mainittiin eniten ja mitä vähiten.

Saamiani tuloksia tarkastelin attribuutioteorian näkökulmasta. Sen avulla voidaan löytää vastauksia sellaisiin kysymyksiin, kuin miksi opiskelijoilla on hankaluuksia opiskelussa tai tietyssä tehtävässä, miksi he toimivat niin kuin toimivat ja miksi he eivät esimerkiksi osallistu keskusteluun luennoilla. Tällaisiin kysymyksiin on tärkeää löytää vastauksia, jotta opiskelijoita voitaisiin kannustaa oppimisessa ja auttaa tavoitteidensa saavuttamisessa. On hyvin tavallista, että opettaja ei voi käsittää, miksi opiskelijalla on vaikeuksia opiskelussaan. Luonnollisesti opettaja pyrkii määrittämään syitä ongelmaan. Jotkin opettajan oletamat syyt voivat olla oikeita ja toiset taas eivät. Attribuutioteorian ytimessä on kysymys: ”Miksi jotakin tapahtuu?”(Gaier 2015.)

Bernard Weiner on soveltanut Fritz Heiderin vuonna 1958 kehittämää attribuutioteoriaa motivaation ja siihen liittyvien tunteiden tutkimuksessa. Attribuutioteorian taustalla on ajatus, että ihmiset pyrkivät löytämään selityksiä elämän ilmiöille niin pitkälle kuin mahdollista. Ihmiset eivät tyydy pelkästään tekemään havaintoja ympäristöstään. Syyselitysten kautta ihmiset löytävät kokemuksilleen merkityksiä. Weinerin kehittämät ulottuvuudet

kuvaavat kulloisenkin syyn luonnetta: sijainti (sisäinen–ulkoinen), pysyvyys (pysyvä–tilapäinen) ja kontrolloitavuus (kontrolloitavissa–kontrolloimattomissa). Syyn sijainti kuvaa, onko tilanteen saanut henkilön mielestä aikaan hän itse vai joku tai jokin hänen ulkopuolellaan oleva. Syyn pysyvyys kuvaa, kuinka vakaa syy on. Pysyvä syy voi olla esimerkiksi jokin krooninen sairaus ja tilapäinen esimerkiksi väsymys. Syyn kontrolloitavuus kertoo, kuinka paljon henkilö voi itse vaikuttaa syyhyn. Esimerkiksi ahkeruus on henkilön kontrolloitavissa ja jokin sattuma taas kontrolloimattomissa. (Weiner 1992; kts. Weiner 1986.) Syyn ulottuvuus ei kuitenkaan ole aina tarkalleen määritettävissä.

Kuviosta 1 nähdään, kuinka haastava ja monitahoinen ilmiö motivaation heikentyminen on opiskelijoiden näkökulmasta. Motivaation heikentymisen syyt näyttävät attribuutioteorian valossa hyvin erilaisilta. Jos esimerkiksi tarkastellaan tutkielmani pohjalta kahta eniten mainittua syytä, opiskelijan henkistä jaksamista sekä opetuksen ja ohjauksen heikkouksia, opiskelija voi itse vaikuttaa ensiksi mainittuun enemmän kuin jälkimmäiseen. Syiden erilaisten ulottuvuuksien vuoksi on nähtävä, että opiskelijan on vaikea yksin ratkaista motivaatioonsa liittyviä ongelmia. On myös hyvä tiedostaa, että oli opiskelijan ilmoittama attribuutio eli syy motivaation heikentymiselle mikä tahansa, se on hänelle hyvin todellinen ja sillä on joka tapauksessa vaikutusta hänen toimintaansa ja valintoihinsa. Tämän vuoksi ongelman selvittelyssä tulee aina lähteä liikkeelle siitä, mikä on opiskelijan attribuutio. (Vuorela 2015.)

Mitä sitten on tehtävissä, jos opiskelumotivaatio heikentyy? Isoin vastuu tilanteessa on tietysti opiskelijalla itsellään. Lähtökohtaisesti kaikille opiskelijoille on tärkeää oppia opiskelumotivaatiota ylläpitäviä taitoja, kuten itselle sopivan opiskelutavan ja -tahdin löytäminen ja sopeutuminen tietynlaiseen keskeneräisyyteen opintojen ollessa kesken. Yhtä lailla on tärkeää saada onnistumiskokemuksia. Kaikesta huolimatta osa opiskelijoista tarvitsee motivaation ylläpitämiseen ohjausta ja tukea. Kuten sanottu, opiskelijaa voidaan parhaiten tukea siten, että vahvistetaan hänen itsenäistä tietoisuuttaan, itsemääräämistään ja omaehtoisuuttaan. Omiin opintoihin liittyvät valinnat ja päätöksenteko kuuluvat opiskelijalle. (Vuorela 2015.)

Humakissa minulle on tullut tutuksi valmennuspedagogiikka, jolla pyritään opiskelijoiden aitoon valtauttamiseen niin, että he ovat opinnoissaan aktiivisia toimijoita sekä yksin että ryhmässä (Sirkkilä 2015). Valmennuspedagogiikka on varsin hyvä lähtökohta motivaation kannalta ajateltuna, kunhan opettaja pyrkii sitä toteuttaessaan tunnistamaan kunkin opiskelijan itsenäisen oppimisen tason. Gerald Grown malli käsittelee sitä, kuinka opettaja voi kannustaa opiskelijoita itseohjautuvuuteen. Ensin opettajan tulee tunnistaa, mille mallissa kuvatulle itseohjautuvan oppimisen tasolle opiskelija asettuu. Grown esittämät tasot ovat:

Opiskelija / opettajan rooli

1. riippuvainen/auktoriteetti
2. kiinnostunut/opas
3. sitoutunut/fasilitaattori
4. itseohjautuva/konsultti

Opettaja voi ohjata vahvemmin opiskelijaa, joka on vähemmän itseohjautuva, ja toisaalta antaa enemmän vapauksia opiskelijalle, joka on enemmän itseohjautuva. Jälkimmäisessä tapauksessa opettaja toimii enemmänkin konsultoivana tukihenkilönä. Opettajan tulee myös valmentaa opiskelijaa etenemään tasolta seuraavalle. (Grow 1991.) Merriam ja Bierema näkevät, että aikuiskasvattajien tärkein tehtävä onkin kannustaa opiskelijoita itseohjautuvuuteen. Tähän pystyäkseen kasvattajien on kehitettävä omaa tietämystään ja taitojaan itseohjautuvan oppimisen saralla. (Merriam & Bierema 2013.) Mielestäni opiskelijoiden on myös hyvä vahvasti tiedostaa, että heiltä odotetaan itseohjautuvuutta. Muutoin voi ilmetä ristiriitaisia odotuksia esimerkiksi opettajan rooliin ja oppimistilanteen antiin liittyen.

Kuten kokemukseni mediataitojen opettamisesta osoitti, opettajan ei kannata liikaa miettiä, heikentävätkö hänen tekemänsä valinnat opiskelijoiden motivaatiota. Joskus motivaation heikentyminen voi olla väistämätöntä ja osa tärkeää oppimisprosessia. Motivaation heikentymisellä voi olla hyviäkin seurauksia. Senkaltaisen vaikean kokemuksen läpikäyminen on nimitäin kasvattavaa – kokemus voi johtaa esimerkiksi itselle sopivamman alan löytämiseen tai siihen, että näkee oman alansa uudella tavalla tärkeäksi ja motivoituu opiskelemiseen uudelleen. (Vuorela 2015.)

Keinoja pedagogiikan tukemiseen digikampuksella

Humakin Digikampus 2018 -ohjelman tavoitteena on tarjota opiskelijoille opintoja digitaalisessa oppimisympäristössä, mahdollistaa opiskelijan palvelut verkossa sekä luoda verkkoon soveltuvia yhteistyön tiloja myös kumppanuustyön mahdollistamiseksi (Johansson 2016). Digikampusta kohti mentäessä pohdin vielä, kuinka digitaalisuus voisi helpottaa opettajan työtä aiemmin kuvailemieni haasteiden näkökulmasta. Yhtenä ratkaisuna esitän, miten e-oppimateriaaleilla voidaan tukea pedagogiikkaa. Digitaalisuus tarjoaa koko ajan uusia mahdollisuuksia, jos vain osaamme niihin tarttua. En-

sinnäkin digitaalinen tekniikka kiihdyttää tietoyhteiskunnan ja kaikkien sen jäsenten kehitystä. Toiseksi maailma muuttuu oppimisen mahdollisuuksien kannalta rikkaammaksi. Digitaaliseen oppimiseen sisältyy ajatus, että opettaja valmentaa työhön, jota ei vielä ole olemassa, käyttämään teknologiaa, jota ei vielä ole keksitty, ja ratkaisemaan ongelmia, joita emme vielä tunne. (Merriam & Bierema 2013.)

Merriam ja Bierema ovat tulleet siihen tulokseen, että digitaalisuus sopii erityisen hyvin aikuisten oppimiseen. Aikuiset voivat hankkia tietoa itseohjautuvasti, ja tietoa on saatavilla verkossa silloin, kun sitä tarvitaan. Toisaalta tieto voi myös olla hämmentävää, epäolennaista ja harhaanjohtavaakin. Teknologiakeskeisyys voi myös tietyllä tapaa vaikeuttaa elämää. Esimerkiksi rauhallista aikaa on vaikeampi löytää ja syvälliseen lukemiseen ja pohdintaan on nykyään harvemmin mahdollisuuksia. (Merriam & Bierema 2013.)

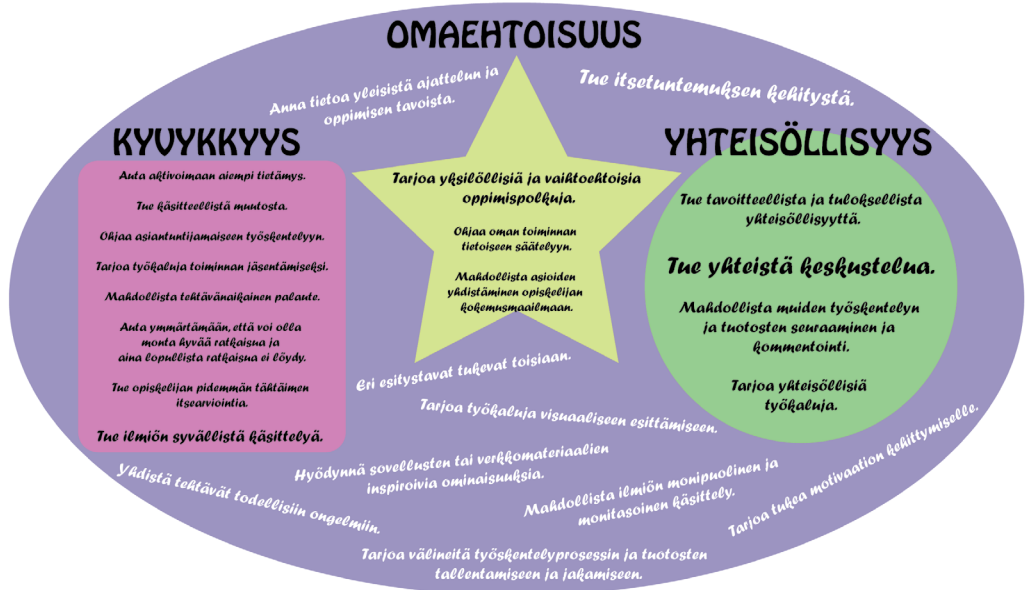
Verkossa tapahtuva oppiminen on merkittävästi lisääntynyt ja osoittautunut tehokkaaksi. Amerikkalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa havaittiin, että verkko-opiskelijat pärjäsivät paremmin kuin samoja materiaaleja käyttäneet läsnä olevat opiskelijat. Hyödyllisin tapa oppia oli sekoitus verkko-opiskelua ja läsnäolo-opiskelua. Verrattuna siihen, että opiskelijat jätettäisiin omilleen, verkko-opiskelussa saavutettiin parempia tuloksia silloin, kun se sisälsi yhteistyötä ja oli opettajan vetämää. Verkko-opiskelu todettiin kaikilta osin tehokkaaksi ja erityyppisille opiskelijoille sopivaksi. Verkko-opiskelu nähtiin myös hyväksi vaihtoehdoksi aikuisopiskelijoille. Marla Capozzi huomauttaa, että verkko-oppiminen toimii parhaiten, kun oppiminen on tekniikan avustamaa eikä tekniikkaan perustuvaa. Tekniikka ei siis saa johtaa oppimista, vaan opiskelija käyttää tekniikkaa tarpeensa ja tavoitteensa ohjaamana. (Merriam & Bierema 2013.) Mediataitojen opetuksessa voin sanoa päätyneeni samankaltaisiin päätelmiin. Verkko-opetus sopivin painotuksin ja kunnolla ohjatusti soveltuu opiskelijoille erityisen hyvin. Tekniikan tulee kuitenkin olla renki, ei isäntä, ja sen tulee palvella käsiteltävää aihetta ja oppimistilannetta.

Mediataitojen opetuksessa kohtaamani haasteet olivat sen kaltaisia, että ne voitaisiin kenties ratkaista digitaalisen oppimisen keinoilla. Opiskelijoiden toive enemmästä ohjauksesta olisi helposti toteutettavissa näillä keinoilla. Yksilölliseen ohjaukseen olisi enemmän mahdollisuuksia. Vapaus ja itsenäisyys, joita opiskelijat mediataitojen opetuksessa arvostivat, kuitenkin toteutuivat digitaalisessa oppimisessä yhtä hyvin ja jopa paremmin kuin läsnäoloa vaativassa opiskelussa.

Opiskelijat myös kaipasivat tiettyyn aiheeseen keskittyviä opetuspäiviä. Tämä olisi digitaalisten oppimisvälineiden avulla erittäin helppo toteuttaa. Opiskelijat voisivat itse päättää, mihin opetustilanteisiin he osallistuisivat, ja mahdollisten talleiden avulla he voisivat tutustua eri osa-alueiden opetuksen myös omalla ajallaan.

Opiskelijoiden antamissa palautteissa vahvimmin esiin tulleet toive siitä, että he saisivat enemmän ohjausta ”kädestä pitäen”, olisi myös digitaalisessa ympäristössä helposti toteutettavissa. Eräs toimiva mahdollisuus voisi olla se, että opettaja pääsisi näkemään opiskelijan työpöydän ja voisi antaa yksilöllisiä neuvoja. Digitaalisuuden tuoma etu olisi tässä kohtaa se, että opiskelija voisi itse päättää, milloin hän jakaa opettajalle oman kuvaruutunsa. Tavallisessa opetustilanteessa opettaja voi opiskelijan näkökulmasta katsottuna tulla selän taakse periaatteessa milloin tahansa, ja toisaalta opettaja saattaa välttellä opiskelijan niskan takaa kurkkimista, jottei häiritsisi opiskelijan työskentelyä.

Opiskelijoiden toive, että opetuksessa keskityttäisiin enemmän teknisiin asioihin, olisi digiympäristössä hyvin luonteva toteuttaa. Kuten sanottu, riskinä tässä tosin on se, että muu ajattelua syventävä sisältö saattaisi jäädä vähemmälle. Opettajan vastuulla lopulta kuitenkin on se, että opetettavat sisällöt ovat teorian ja käytännön osalta sopivassa suhteessa ja että oppimisessa pyritään pääsemään myös syvällisen käsittelyn tasolle.



Kuvio 2. Pedagogiikkaa tukevat periaatteet digioppimateriaaleissa (Nurmi ym. 2012) itsemääräämisteorian näkökulmasta tarkasteltuna.

Digiympäristössä toimisi hyvin myös opiskelijoiden ehdotus, että kukin opiskelija voisi opintojakson aikana opettaa muille jonkin osaamansa taidon. Digiympäristön etu olisi tässä kohtaa se, että opiskelijat voisivat esimerkiksi tallentaa opettamiaan asioita etukäteen. Näin itse kukin voisi sitten omavalintaisesti perehtyä haluamiinsa tallenteisiin. Se, että opiskelijat opettavat taitoja toinen toisilleen, on hyväksi yhteisöllisen oppimisen kannalta. bell hooks esimerkiksi katsoo, että on tärkeää luoda ilmapiiri, jossa kaikki tiedostavat olevansa vastuussa oppivan yhteisön syntymisestä. Sellaisessa yhteisössä ei ole häiriöitä, vaan kaikki osallistuvat ja jakavat omaa osaamistaan. (Merriam & Bierema 2013.)

Sisäinen motivaatio on aikuisen oppimiselle luontaisempaa kuin ulkoinen, ja lisäksi se ennustaa parempia oppimistuloksia (Merriam & Bierema 2013; Hsieh 2014). Edward Decin ja Richard Ryanin (2008) itsemääräämisteorian taustalla on ajatus, että omaehtoinen (*autonomous*) motivaatio voi saada aikaan sisäistä motivaatiota. Omaehtoinen motivaatio on mahdollista vasta, kun henkilön kolme psykologista perustarvetta, kyvykkyys (*competence*), omaehtoisuus (*autonomy*) ja yhteisöllisyys (*relatedness*), täyttyvät. Omaehtoisuuden tunnetta lisää etenkin valinnan mahdollisuus. (Deci & Ryan 2008.)

Teoksessa *Laatua e-oppimateriaaleihin* (Ilomäki 2012) esitellään pedagogisia periaatteita, joiden avulla e- eli digioppimateriaaleilla voidaan tukea oppimista. Periaatteiden pääajatuksat ovat: aiemman tietämyksen aktivoiminen; käsitteellisessä muutoksessa tukeminen; tavoitteellisen ja tuloksellisen yhteisöllisyyden tukeminen; asiantuntijamaiseen työskentelyyn ohjaaminen; tietoisien oppimisen, itsesäätelyn ja metakognition tukeminen; kiinnostuksen ja motivaation herättäminen ja tukeminen; opittavan ilmiön monimutkaisuuden avaaminen; ilmiön esittäminen usealla tavalla; ajattelun visualisointi. (Nurmi ym. 2012.) Tarkastelin tulevaa digikampusta ajatellen, kuinka teoksessa esitetyt periaatteet soveltuvat aikuiskohderyhmälle. Tarkasteluni pohjana ovat itsemääräämisteorian kolme osa-aluea: kyvykkyys, omaehtoisuus ja yhteisöllisyys.

Kuviossa 2 esitän, kuinka pedagogiikkaa tukevat periaatteet digioppimateriaaleissa arvioni mukaan näyttäytyvät itsemääräämisteorian valossa. Kyvykkyuden, omaehtoisuuden ja yhteisöllisyyden ulkopuolelle kuviossa sijoittamani periaatteet sopivat kaikkiin osa-alueisiin. Kuvion pohjalta voidaan nähdä, että Nurmen ym. esittämät periaatteet soveltuvat varsin hyvin aikuiskohderyhmälle ja aikuisuuteen kasvaville, kun huomioidaan lisäksi aikuisten oppimiseen liittyvät painotukset. Aikuisten oppimista edistäviä tekijöitä ovat Merriamin & Biereman (2013) mukaan oppimisen kokonaisvaltaisuus, elämänkokemuksen näkeminen voimavarana, itseohjautuva oppiminen, opittavan asian relevanttius ja tärkeys, sisäinen motivaatio, keskinäinen kunnioitus ja luottamus, yhteistyö, oman osaamisen jakaminen, keskustelu, kriittiseen ajatteluun pyrkiminen, henkinen ulottuvuus ja syvällisyys.

Lopuksi

Digikampuksella mikään ei ole niin varmaa kuin muutos. Digitaalisuus tuo mukanaan paljon mahdollisuuksia, vaihtoehtoja ja vapauksia, mutta mahdollisesti myös epätietoisuutta, hämmennystä ja uusien toimintatapojen opettelua. Tällaisessa muutoksen pyörteessä opettajien tehtävä on tukea, auttaa ja etenkin innostaa kohtaamaan uutta. Opettajien on tärkeää toimia ikään kuin muutoksen edustajina eli muutosagentteina.

Muutosagentin rooli on haastava, ja se vaatii kykyä ja rohkeutta käsitellä epämukavia asioita, ahdistusta ja ristiriitoja, jotka kuitenkin lopulta usein johtavat monenlaisiin muutoksiin (Merriam & Bierema 2013). Dorothy Ettl-ling esittää mallin, jonka mukaisesti muutosagentit voivat toimia eettisesti kestäväällä tavalla. Mallissa keskeistä on arvioida ja tuoda avoimesti esiin kunkin omat ideologiat ja arvot. Muutosagentin tulee toimia nöyrästi, hyvinvointia edistäen sekä keskustelua luoden, jotta syntyisi muutokseen valmis ympäristö. (Ettling 2012.) Kaikki edellä esitetyt pedagogiset keinot ovatkin varmasti hyödyllisiä, sillä digikampukselle siirtyminen edellyttää kaikilta valmiutta ja halua kohdata uutta.

Lähteet

- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. 2008. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology* 49 (1), 14–23.
- Ettling, Dorothy 2012. Educator as change agent: Ethics of transformative learning. Teoksessa Edward W. Taylor & Patricia Cranton (toim.) *The handbook of transformative learning: Theory, research and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 536–551.
- Gaier, Scott E. 2015. Understanding why students do what they do: Using attribution theory to help students succeed academically. *Research & Teaching in Developmental Education* 31 (2), 6–19.
- Grow, Gerald O. 1991. Teaching learners to be self-directed: A stage approach. *Adult Education Quarterly* 41 (3), 125–149.
- Hsieh, Tzu-Ling 2014. Motivation matters? The relationship among different types of learning motivation, engagement behaviors and learning outcomes of undergraduate students in Taiwan. *Higher Education* 68 (3), 417–433.
- Ilomäki, Liisa (toim.) 2012. *Laatua e-oppimateriaaleihin. E-oppimateriaalit opetuksessa ja oppimisessa*. Oppaat ja käsikirjat 2012:5. Helsinki: Opetushallitus.
- Johansson, Tuula 2016. Tulossa Digikampus 2018. Viitattu 24.7.2016. [Http://www.humak.fi/uutiset/digikampus/](http://www.humak.fi/uutiset/digikampus/).

- Merilampi, Ritva-Sini 2014. *Mediakasvatuksen perusteet*. Helsinki: Avain.
- Merriam, Sharan B. & Bierema, Laura L. 2013. *Adult learning: Linking theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nurmi, Sami & Veermans, Marjaana & Lakkala, Minna & Ilomäki, Liisa & Tapola, Anna & Jaakkola, Tomi 2012. E-oppimateriaalit pedagogiikkaa tukemassa. Teoksessa Liisa Ilomäki (toim.) *Laatua e-oppimateriaaleihin. E-oppimateriaalit opetuksessa ja oppimisessa*. Oppaat ja käsikirjat 2012:5. Helsinki: Opetushallitus, 54–92.
- Sirkkilä, Hannu 2015. Valmennuspedagogiikan lähtökohdat. Teoksessa Jukka Määttä & Hannu Sirkkilä & Jari Hoffrén & Tero Lämsä & Tarja Nyman (2015) *Opettaja valmentajana Humakissa – työelämälähtöistä, ryhmäperustaista pedagogiikkaa kehittämässä*. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 9–12.
- Vuorela, Anna-Maija 2015. *Yliopisto-opiskelijoiden opiskelumotivaation heikentyminen*. Aikuiskasvatustieteen pro gradu. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Weiner, Bernard 1986. *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer.
- Weiner, Bernard 1992. *Human Motivation: Metaphors, Theories and Research*. Thousand Oaks: SAGE.

VIITTOMAKIELEN JA TULKKAUKSEN OPETUS VERKKOON – EIHÄN SE NYT VOI TOIMIA!

TAPAUSKUVAUS OPETUKSEN ONNISTUMISESTA VERKOSSA


Liisa Halkosaari

Viittomakielen opetusta on perinteisesti järjestetty lähiopetuspainotteisesti. VHS-aikakaudelta internetiin siirryttäessä on tullut yhä helpommaksi siirtää opiskelua luokkahuoneen ulkopuolelle, kun opiskelumateriaaleista tärkeimman – videoiden – saavutettavuus on parantunut. Opiskelu on pitkään ollut myös opettajajohtoista: puolikaareissa istuvat oppijat katsovat silmä tarkkana opettajan viittomista ja yrittävät pysyä perässä. Opettajalla on syystäkin tärkeä rooli. Hän muun muassa toimii elävänä kielimallina ja korjaa artikulaatiovirheitä. Näitä tehtäviä on lähes mahdoton kuvitella toteutettavan etäopetuksena. Tai näin ajattelin, kunnes näin ja koin.

WEEK 1 WEEK 2 WEEK 3 WEEK 4 WEEK 5 WEEK 6

4 Apr 11 Apr 18 Apr 25 Apr 2 May 9 May

WEEK 3: THE DEAF COMMUNITY, NUMBERS AND FOOD, AND YOUR NAME SIGN 3 weeks ago

 Deaf community
In this activity, we learn more about the deaf community.

3.1 LINGUISTIC VERSIONS: ENGLISH, CATALÀ, CASTELLANO ARTICLE

3.2 WELCOME TO WEEK 3 VIDEO (02:25)

3.3 HOW IS THE DEAF COMMUNITY ORGANISED? DISCUSSION

3.4 THE INTERPRETER VIDEO (01:56)

Kuva 1. Pinkit ja siniset linkit johdattavat läpi kurssin, ja eteneminen on intuitiivista ja teknisesti helppoa. Kuva on kuvakaappaus kurssin 3. viikon päänäköymästä (Pompeu Fabra 2016).

Kaikki on verkossa – mihin opettajaa enää tarvitaan?

Humakissa on ryhdytty viime vuosina toteuttamaan valmennuspedagogiikkaa: opettajan rooli on yhä enemmän ohjaava, ja opiskelijat – sekä yksilöinä että ryhmänä – ottavat enemmän vastuuta oppimisestaan (Määttä, Sirkkilä, Hoffrén, Lämsä & Nyman 2015). Ohjaus, tai valmentaminen, on yhä tärkeämpää myös siksi, että internet on kirjasto pullollaan oppimisen mahdollistavaa materiaalia, mutta sitä on osattava käyttää.

Myös viittomakielistä videomateriaalia löytyy verkosta laidasta laitaan. Viittomakielinen kirjasto (www.viittomakielinenkirjasto.fi) välittää ja julkaisee uutta ja vanhaa aineistoa, YLEn viittomakielinen uutistoimitus näkyy paitsi tv-kanavalla, myös sosiaalisessa mediassa, ja lisäksi tavalliset viittomakieliset ihmiset ovat rohkaistuneet pitämään videoblogeja tai keskustelemaan Facebookissa videoviesteillä. Viittomakielen opiskelijoilla riittää ma-



[View transcript](#)

[Download video: standard or HD](#)

Santi's trip to the market

In this video, Santi describes his trip to the market: what he bought, and how much he paid. Did he forget anything?

© Universitat Pompeu Fabra

 49 comments



Kuva 2. Videoita ja tekstejä yhdistelevä kurssi etenee sisällöllisesti varsin tuttua polkua viittomakielen alkeiden suhteen. Kuva on kuvakaappaus yhden tehtävän aloitusnäkyästä (Pompeu Fabra 2016).

teriaalia lähes rajattomasti. Opettajan tehtäväksi jää motivointi, ohjeistus ja oikean materiaalin pariin ohjaaminen.

Aivan näin yksinkertaista kaikki ei tietenkään ole, mutta jostain on aloitettava. Huhtikuussa 2016 osallistuin oppijana barcelonalaisen Pompeu Fabra -yliopiston katalonialaisen viittomakielen MOOC-kurssille (eli ilmaiselle verkkokurssille, joka on suunniteltu satoja osallistujia varten). Opettajanäkökulmaa testasin lyhyesti syksyllä 2015, kun pääkaupunkiseudun joukkoliikenteen lakko pakotti sekä minut että opiskelijat pysymään kotona.

Voiko verkossa oppia viittomakieltä?

Katalonialaisen viittomakielen johdantokurssi on todellakin suunniteltu toimivaksi hehtisessä verkkoajassa. Kurssi on toteutettu FutureLearn-alustalla, josta tulee ilmoittautumisen jälkeen sopivan usein sopivan ytimekkäitä viestejä. Viesteissä pyydetään lisäksi vastaamaan muutamiin taustakysymyksiin, joten pieni orientoituminen oppimisalustaan on ikään kuin pakollista.

Viesti on visuaalisesti miellyttävä ja selkeästi suunniteltu toimimaan myös mobiilissa. FutureLearnin lisäksi kurssin järjestäjä Pompeu Fabra -yliopisto lähestyy opiskelijaa tervetuloitotuksella, jossa on hieman lisätietoja kurssista, mutta edelleen viesti on sopivan lyhyt. Siinä on kolme olennaista linkkiä, joilla pääsee alkuun, jos ei malta millään odottaa kurssin alkua. Aivan loistavaa kouruttamista ja motivaation herättelyä!

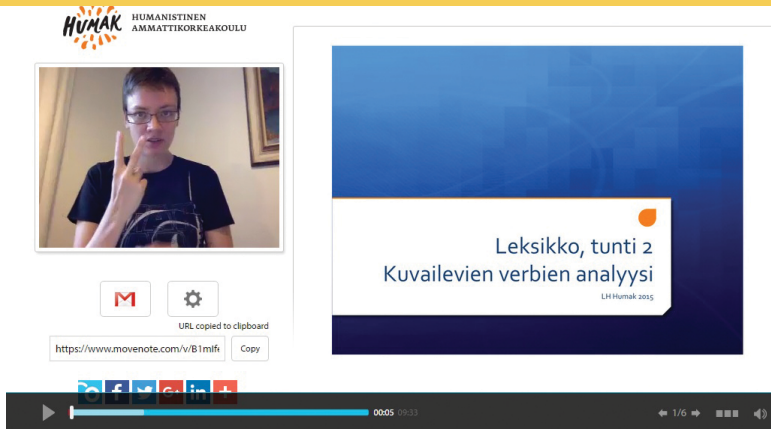
Are you ready to start? kysyy kurssi osallistujalta ensimmäisellä viikolla. Pinkki linkki ”Go to week 1” houkuttaa klikkaamaan. Lyhyet ohjeet saavat kurssin kuulostamaan helpolta – vähän enemmän vaivaahan siitä oppimisesta lopulta on, mutta hyvä että se tehdään näin helpon näköiseksi. Pinkit ja siniset linkit johdattavat läpi kurssin, ja eteneminen on teknisesti helppoa. Kun kurssin verkkosivu on ainoa kontakti opiskelijaan, ei visuaalisen onnistumisen merkitystä voi väheksyä.

MOOCin haasteet tulevat esille heti ensimmäisellä viikolla. Satojen ihmisten joukko on väistämättä liikkeellä erilaisin taustatiedoin ja motiivein. On ylipäätään haastavaa tiivistää olennaisia tietoja viitotuista kielistä pariin minuuttiin, ja lisäksi pitäisi voida luottaa siihen, että ihmiset sitten keskustelevat niistä. Keskustelut jäivät pitkälti yksittäisiksi kommentteiksi, ja näyttää siltä, ettei monikaan innostu varsinaisesti vaihtamaan ajatuksia. Toisaalta enemmän aiheesta tietävät ovat innokkaina vastaamassa muiden kysymyksiin, joten opettajan ei tarvitse olla heti kommentoimassa.

Kurssiin sisältyy hurjan paljon tietoa, joka on jouduttu pakkaamaan hyvin tiiviisti, ja toisen viikon jälkeen opiskelijat alkavat ilmaista tippuneensa kärryiltä. Toisaalta moni asia sanotaan kolmekin kertaa uudelleen vähän eri tavalla. Ensimmäisen viikon aikana laskin neljä mainintaa siitä, että viittomakieli ei ole kansainvälinen. Onko tosiaan niin, että verkkokurseille osallistutaan niin keskittymättä, että tärkeät asiat pitää vääntää näin moneen kertaan?

Sisällöllisesti kurssi etenee varsin tuttua polkua viittomakielen alkeiden suhteen. Oppija johdatellaan näköaistia ja elekanavaa käyttävän kielen pariin ja tutustutetaan kuurojen yhteisöön ja kulttuuriin liittyviin ilmiöihin. Aluksi harjoitellaan ilmeitä ja käsien asentoja sekä tärkeimpiä fraaseja. Sen jälkeen siirrytään arkisanastoon liittäen sitä vähitellen viittomakielen rakenteeseen. Kuuden viikon kurssin aikana ehditään tutustumaan verbien taitutukseen, monikon ilmaisuun ja tilankäyttöön. Vauhti on siis suunnilleen sama kuin lähiopetuksessa.

Kurssin kielipolitiikka on kiinnostava. Jo ensimmäiset luennot ovat tekstitettyjä videoita, joissa asia kerrotaan katalonialaisella viittomakielellä. Opettajat esittäytyvät selkeästi viittoen. Opiskelija totutetaan heti siihen, että kurssin teoriaosuus voidaan opettaa myös viittoen. Pompeu Fabra -yliopisto on todella nähnyt vaivaa kurssin toteuttamisessa. Harjoitteet, kuten erilaisten käsimuotojen ja käsien liikkeiden harjoittelu, on jouduttu ohjeistamaan tekstinä, kuvina ja videoina luottaen ohjeiden riittävyteen.



Kuva 3. Luennot tehtävänantoinen nauhoitin Movenotella, ja tukena toimi suomenkielinen PowerPoint-esitys.

Voiko verkossa oppia viittomakieltä? Palaan verkkokurssin haasteisiin vielä tuonnempana, mutta jo ensimmäisen viikon jälkeen vastaus kysymykseen oli selvä: kyllä, opin kataloniaista viittomakieltä.

Päiväni tulkkipöytätyönä verkossa

Ilman pääkaupunkiseudun julkisen liikenteen lakkoa syksyllä 2015 en olisi ehkä koskaan kokeillut verkko-opetusta tällä tavalla. Joukkoliikenteen pysähtyminen vuorokaudeksi pisti innovatiiviset aivosolut liikkeelle. Vaihtoehtona oli 15 km:n polkupyöräily sateessa ehkä viiden opiskelijan luo – nyt läsnäololaskuri kilahti lukuun 18. Kysyin opiskelijoilta jälkikäteen kommentteja päivästä, ja puolet mukana olleista vastasi.

Päivän kolme ensimmäistä tuntia opiskeltiin suomalaisen viittomakielen rakennetta. Kotitehtävänä olleet mind mapit lähetettiin kuvina WhatsApp-ryhmään. Sama ryhmä oli käytössä koko aamupäivän ajan kysymyksiä, kommentteja ja tehtäväpalautuksia varten. Tunnit koostuivat kahdesta lyhyestä, viitotusta luennosta, joihin sisältyi lyhyet tehtävänannot, lisäksi tehtiin yksi laajempi tehtävä. Osa tehtävistä vaati raportointia WhatsApp-ryhmään, osa sisälsi keskustelua oman kotiryhmän kesken. Luennot tehtävänantoinen nauhoitin videopresentaatiosovellus Movenotella, jolla videoon saa yhdistettyä kuvia tai vaikka PowerPoint-esityksen.

Päivän toinen luento¹ käsitteli yhtä suomalaisen viittomakielen verbi-
luokkaa, kuvailevia verbejä, ja niiden luokittelua. Kerron videolla viittoma-
kielellä verbien kielioppisäännöistä, annan esimerkkejä käyttöyhteyksistä ja
ohjaan lisätiedon pariin. Lisäksi ohjeistan opiskelijat oman kielioppianaly-
sinsä tekemiseen ja kerron, mihin aikaan lähetän WhatsApp-ryhmään ana-
lyysin mallivastauksen.



Kuva 4. Koko iltapäivän opetus oli rakennettu ja ohjeistettu yhdellä Padlet-seinällä.

¹ Viittomakielinen luento katsottavissa osoitteessa www.movenote.com/v/B1mIfeUZvnrswr.

Päivän aikana käytetyt tärkeimmät viestivälineet ja ohjelmat olivat:

- **Movenote (videoluennon nauhoitus ja jako)**
- **WhatsApp (mobiilipikaviestipalvelu)**
- **Padlet (ilmoitustaulu tehtäville ja tehtävänannoille)**
- **HumakPro (oppilaitoksen sisäinen järjestelmä)**
- **Älypuhelin ja sen (video)kamera.**

Suurin osa kurssilaisista käytti opiskeluun lisäksi tietokonetta, verkkoselainta ja jotain tekstinkäsittelyohjelmaa. Kaikki tunneilla käytetty kirjallisuus löytyi verkosta. Tehtävissä oli linkkejä *Viittomakieli 1* -oppikirjan (Vivolin-Karén 2004) verkkomateriaaliin sekä Ritva Takkisen (2008) artikkeliin suomalaisen viittomakielen kuvailevista verbeistä.

Tehtävien raportointi oli tarkoitus tehdä tiettyyn kellonaikaan, mutta tämä osoittautui hankalaksi. Aikarajoituksista olisi pitänyt kertoa etukäteen, sillä osa opiskelijoista ei ehkä ollut osannut varautua siihen, että aamupäivä kotona olikin tehtävien vääntämistä verkossa hiki hatussa. Lisäksi vuorovaikutus opiskelijoiden kanssa toimisi jouhevammin sellaisessa palvelussa, jossa voisi luoda tehtäville eri alueita ja kommentoida kutakin aihetta erikseen – nyt koko aamupäivän keskustelu videoineen pyöri yhdessä pikaviestiketjussa.

Iltapäivän olin rakentanut etukäteen hieman rauhallisemmaksi, ja lisäksi tehtäviä saattoi tehdä useamman päivän aikana. Aiheena oli tulkkaus ja tulkin ammatti, ja koko opetus oli rakennettu ja ohjeistettu yhdellä Padlet-seinällä. Se sisälsi linkkejä englanninkieliseen tulkkausalan Street Leverage -blogiin ja Suomen Viittomakielen Tulkit ry:n julkaisemaan ammattilehti *Kielisiltaan*. Lisäksi kotitehtävänä oli ollut muun muassa edellä mainitun *Viittomakieli 1* -kirjan käyttöä tulkkausharjoituksessa. Lukutehtävistä piti kirjata ajatuksia Padlettiin, ja tulkkausharjoitus purettiin parin kanssa.

Opiskelijat olivat tyytyväisiä – ja oppivat

WhatsApp-pikaviestipalvelu toimi erittäin hyvin, ja siihen oltiin tyytyväisiä. Pari ihmistä harmitteli viestien määrää; puhelin piipitti vieressä koko ajan, kun samalla yritettiin tehdä koneella tehtäviä. Opiskelijat olivat uskomattoman tunnollisia ja keskittyneitä – palautekyselyyn vastanneista vain kaksi jaksoi

keskittyä ”tuskin lainkaan”, mutta he päätyivätkin tekemään tehtävät vasta jälkikäteen. Sen sijaan neljä yhdeksästä vastasi keskittyneensä ”ihan loistavasti”!

Keskusteluun pienryhmissä osallistuttiin hyvin: vastanneista vain yksi ilmoitti, ettei ollut osallistunut lainkaan. Toinen huomautti, että oli vaikea keskustella, koska kaikki keskittyivät tehtäviin. Luennon yhteydessä annettua lisätietoa oli käynyt kunnolla opiskelemissa vastanneista vain yksi, mikä on hyvä tietää. Toisaalta näin oletan opiskelijoiden aina toimivan – vain harva jaksa kiinnostua kaiken muun lisäksi ylimääräisestä luettavasta.

Yleisesti ottaen etäopetus onnistui todella hyvin. Nekin, joita kiire ja eri välineiden piippaaminen häiritsivät, tekivät tehtävät jälkikäteen ja vaikuttivat oppineen jotain. Movenote-luennot koettiin onnistuneiksi, ja väline näyttää tosiaan toimivan. Vaikeissa kohdissa opiskelijat pystyivät kelailemaan dioja edestakaisin ja palaamaan opettajan antamiin ohjeisiin – tähän ei tunneilla keskittymisen herpaantuessa ole mahdollisuutta!

Eriyisesti Padlet-seinälle koottu tehtäväkokonaisuus sai osakseen positiivisia kommentteja. Tarjotut resurssit (mm. alan ammattilehti) kiinnostivat, ja tehtäviä pidettiin motivoivina. Lisäksi opiskelijat kokivat muiden ajatuksista lukemisen innostavaksi. Tehtävät oli helppo palauttaa samalle alustalle.

Toivottavasti nämä kokemukset rohkaisevat myös muita kokeilemaan opetuksen siirtämistä välillä verkkoon – mahdollisuudet ovat lähes rajattomat. Toki haasteita on verkkoympäristössä vastaavasti kuin muuallakin, niistä seuraavaksi.

Mitä on ratkaistava seuraavaksi?

Opetin viittomakieltä ja tulkkausta yhden päivän verran verkossa ja osallistuin itse katalonialaisen viittomakielen verkkokurssille. Neljä pääteemaa, jotka haluaisin kokemukseni perusteella nostaa pohdittaviksi ovat motivaaatio, keskittyminen, ohjeistus ja arviointi.

Kieli- ja tulkkaustaidon arviointi vaatii aina vuorovaikutusta. Miten pitkälle siis opetusta, saati *arviointia*, voi viedä verkossa? Itse- ja vertaisarviointi korostuu entisestään, ja siihen taas tarvitaan todella selkeät ohjeet. Ylipäätään verkossa tuntuu korostuvan se, että tehtävien *ohjeistuksen* on oltava tiivis ja harkittu. Tähän olisi ehkä hyvä keskittyä opetuksen kehittämisessä enemmänkin. Hyvä tehtävänanto myös motivoi. Näyttää siltä, että verkossa oppimisessa sisäinen *motivaatio* on entistä tärkeämmässä asemassa. Ryhmäpaine ja paritehtävät tosin luovat jonkinlaista ulkoista motivaatiota tehdä tehtävät hyvin.

Verkossa opiskelijan on helppo jäädä passiiviseksi, ellei jonkinlainen reaaliaikainen viestintä pidä kaikkia mukana. Tässä koin hyödylliseksi äly-

puhelimessa toimivan pikaviestipalvelun. Mukaan vetämisen lisäksi viestit saattavat tosin häiritä *keskittymistä*. Jatkuva viestitulva puhelimessa saattaa kääntyä itseään vastaan, ja kurssiin liittyvät viestit puuroutuvat muiden yhteydenottojen alla loputtomaksi ketjuksi. Erilaiset oppijat huomioon ottaen lienee tarpeen järjestää mahdollisuus valita itse aika, jolloin tehtävät tekee, niin että niihin voi myös keskittyä rauhassa. Kaikki ei voi olla reaaliaikaista.

Seuraavana verkko-opetushaasteenani on Humakin Livs-projektiin liittyvä suomenruotsalaisen viittomakielen koulutuksen toteuttaminen (Halkosaari 2016). Lähiopetuspäivien lisäksi huomattava osa koulutusta järjestetään verkossa. Miten lähes kokonaan viitotulla kielellä toteutettu kokonaisuus toimii verkkoympäristössä? Koulutus toimii osana uhanalaisen kielen elvytysohjelmää – miten motivoidaan etäopiskelijat osallistumaan kielen pelastamiseen? Ehkä tässä on haaste, jota opettajan ei tarvitse ratkaista: sisäinen motivaatio oman äidinkielen pelastamiseen on jo olemassa, ja verkkokoulutus on siihen vain väline.

Lähteet

- Halkosaari, Liisa 2016. Utbildning. Lev i vårt språk. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Viitattu 13.5.2016. [Http://lives.humak.fi/utbildning](http://lives.humak.fi/utbildning).
- Määttä, Jukka & Sirkkilä, Hannu & Hoffrén, Jari & Lämsä, Tero & Nyman, Tarja 2015. *Opettaja valmentajana Humakissa – työelämälähtöistä, ryhmäperustaista pedagogiikkaa kehittämässä*. Helsinki: Humak. Viitattu 4.8.2016. [Http://www.humak.fi/wp-content/uploads/2015/11/opettaja-valmentajana-humakissacomp.pdf](http://www.humak.fi/wp-content/uploads/2015/11/opettaja-valmentajana-humakissacomp.pdf).
- Pompeu Fabra 2016. Introduction to Catalan Sign Language: Speaking with your hands and hearing with your eyes. Verkkokurssi. Pompeu Fabra University Barcelona. Viitattu 13.5.2016. [Https://www.futurelearn.com/courses/lsc/1](https://www.futurelearn.com/courses/lsc/1).
- Takkinen, Ritva 2008. Kuvailevat verbit suomalaisessa viittomakielessä. *Puhe ja kieli* 28 (1). Viitattu 13.5.2016. [Http://ojs.tsv.fi/index.php/pk/article/view/5108/4612](http://ojs.tsv.fi/index.php/pk/article/view/5108/4612).
- Vivolin-Karén, Riitta 2004. *Viittomakieli 1. Suomalaista viittomakieltä aikuisopiskelijoille*. Helsinki: Kuurojen Liitto. Viitattu 4.8.2016. [Http://aineisto.viittomakielinenkirjasto.fi/Viittomakieli_1](http://aineisto.viittomakielinenkirjasto.fi/Viittomakieli_1).

VALMENTAJANA DIGIOPPIMIS- YMPÄRISTÖSSÄ

Titta Pohjanmäki

Humakin Digikampus 2018 -projektissa kehitetään verkko-oppimista ja luodaan ammattikorkeakoululle digikampusta. Tavoitteena on, että syksystä 2018 eteenpäin yhteisöpedagogin, kulttuurituottajan ja viittomakielen sekä tulkinnon koulutuksen voi suorittaa myös lähes kokonaan verkko-opintoina digikampuksella. Digioppimisessa autetaan joustavien ja monipuolisten oppimisympäristöjen avulla oppijaa saavuttamaan tämän tulevassa ammatissaan tarvitsemia taitoja. Humakin Digikampus 2018:n tavoitteena on luoda opiskelijoille joustava digitaalinen ympäristö, jossa voi oppia monella eri tavalla. (Humak 2016.)

Humanistisen ammattikorkeakoulun valmennuspedagoginen ajattelu – jota myös digikampuksella on tarkoitus toteuttaa – pohjautuu integratiivisen pedagogiikan malliin (Tynjälä 2010). Opinnot integroidaan mahdollisuuksien mukaan opintojen alusta alkaen oppilaitoksen ja sen sidosryhmien hanketoimintaan sekä muuhun työelämäyhteistyöhön. Taito työskennellä tavoitteellisesti ja tuottavasti vahvistuu aidoissa työelämän tehtävissä. Sosiaalisesti jaettu osaaminen ja tiedon tuottaminen korostuvat. Päämääränä on valmentaa opiskelijoita tavoitteelliseen, innostavaan, luovaan ja tuottavaan yhteisölliseen toimintaan ja oppimiseen läpi opintojen. Opintojen aikana kehitetään opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja sosiaalista kyvykkyyttä, joten kommunikaatio toisten opiskelijoiden, työelämän edustajien, asiakkaiden ja valmentajan kanssa on oppimisen edistäjänä avainasemassa. (Nyman 2015, 25–32.)

Digitalisaatio haastaa opettajan asiantuntijuuden ja edellyttää uudenlaisia osaamista verrattuna samanaikaisesti ja samassa paikassa tapahtuvaan perinteiseen luokkahuoneopetukseen. Pohdin tässä artikkelissa valmentajan roolia ja uusia osaamisvaatimuksia digioppimisympäristöjen moninai-

suuden tuottamien haasteiden edessä. Kirjoitus pohjautuu aikaisemmin UAS Journal -verkkojulkaisussa ilmestyneeseen artikkeliin ”Valmentajana digiympäristön nelikentässä” (Pohjanmäki 2016).

Hämeenlinnan ammattikorkeakoulun ammatillisessa opettajakorkeakoulussa on pohdittu tulevaisuuden opettajan roolia ennakoiden työelämän muutosta, digitalisoitumista ja koulutusalan kytketymistä useisiin tutkimus- ja kehittämishankkeisiin (Ryymän 2014). Tarkastelen seuraavassa tätä roolia Humakin valmennuspedagogiikan ja oppimisprosessin digitalisoinnin näkökulmista.

Valmennuspedagogisen ajattelun myötä lehtorin ja opiskelijan roolit ovat muuttuneet. Koska opinnot nykyään integroidaan työelämään, esimerkiksi Essi Ryymän korostaa tulevaisuuden opettajan toimintaa avoimissa autenttisisissa ja digitaalisissa oppimisympäristöissä. Opettajan rooli työelämän ajattelun-, ongelmanratkaisun- ja yhteistyötaitojen mallintajana ja kehittäjänä on merkittävä. (Ryymän 2014, 10.)

Ryymänin (mt., 10) mukaan opettaja hallitsee yksilöllisen, ryhmän ja yhteisön oppimisprosessin suunnittelun, ohjaamisen ja arvioinnin niin autenttisisissa kuin digitaalisissakin oppimisympäristöissä motivoimalla, sitouttamalla ja palkitsemalla.

Digivalmentaja voi toimia yhteisöllisen, oivaltavan oppimisen ja yrittäjämäisen asenteen edistäjänä Humakin valmennusmallin mukaisesti. Ohjaajan roolissa digivalmentaja ohjaa tarpeen tullen opiskelijaa syventämään asian käsittelyä ja osallistuu keskusteluun tuomalla siihen sisällöllistä osaamistaan. Digivalmennusoppimisympäristö mahdollistaa oppimisen myös työelämän ja muiden verkostojen kanssa. (Pohjanmäki 2016.)

Oppimisympäristö elää ja muotoutuu valmennuksen aikana, kun niin opiskelijat, valmentajat kuin työelämän toimijatkin muovaavat sitä oppimisprosessin myötä. Digivalmentajan roolina on toimia ennen kaikkea tiedonhankinnan valmentajana, ohjaajana ja tukijana. Tukijana hän erityisesti vahvistaa opiskelijan uskoa tämän omaan kyvykkyyteen, itseohjautuvuuteen ja vastuullisuuteen – näin opiskelija uskaltaa osallistua tiedon jalostamiseen sekä tiedon jakajan että vastaanottajan roolissa. Ryymänin (2014) mukaan tulevaisuuden opettaja on oppimisen mahdollistaja ja johtaja, ja tekee töitä tutkivalla otteella tulevaisuusorientoituneesti.

Digivalmentajan kompetenssit

Jaana Kullaslahden (2011, 159) mukaan ammattikorkeakoulun verkko-opettajalla on neljä toisiinsa liittyvää kompetenssia, joihin sisältyy sekä teoreettinen että kokemuksellinen tietämys ja kyky toimia käytännössä. Verkko-opettajan kompetenssi rakentuu tiiviisti toisiinsa kietoutuneista osa-alueista,

joita ovat ammattialaspesifinen, pedagoginen, tieto- ja viestintätekninen kompetenssi sekä persoonalliset ominaisuudet, jotka pitävät sisällään motivaation, persoonallisuuden piirteet ja minäkäsityksen (Pohjanmäki 2016).

Verkko-opettajan osaamisen kova ydin löytyy näiden osa-alueiden leikkauspinnalta, jolla yhdistyvät vahva alan pedagoginen tietämys ja työelämän toimintakulttuurin tuntemus, pedagoginen monipuolisuus sekä näihin liittyvä, jatkuvasti päivitettävä tieto- ja viestintätekninen ymmärrys. Oleellista on kuitenkin verkko-opettajan näkemyksellisyys: opettajalta vaaditaan pedagogisen, tieto- ja viestintäteknisen sekä ammatillisen tietämyksen luovaa yhdistämistä uusien oppimismahdollisuuksien löytämiseksi ja toimintatapojen kehittämiseksi työkalujen ja ympäristöjen kehittyessä. (Kullaslahti 2011, 170.)

Kun valmennuspedagogisen mallin mukaista oppimisprosessia siirrytään toteuttamaan digioppimisympäristössä, digivalmentajalta vaaditaan ennen kaikkea (ks. Kullaslahti 2011):

a) Näkemyksellisyyttä: Mukautumista, jatkuvaa soveltamista, totutusta luopumista sekä uuden kehittämistä yksin ja yhdessä kollegoiden, opiskelijoiden ja asiantuntijoiden kanssa; pedagogisen, teknisen ja ammatillisen näkemyksen luovaa ja ennakkoluulotonta yhdistämistä. Näkemyksellisyys syntyy vain kokeilujen, erehdysten, onnistumisten ja näiden reflektoinnin tuloksena.

b) Motivaatioita: Digitaalinen oppimisympäristö kyllä antaa mahdollisuuden toteuttaa Humakin valmennusmallin mukaista pedagogiikkaa, jos valmentajalla on motivaatioita suunnitella valmennus sellaiseksi – motivaatioita kokeilla ja kehittää valmennusta digitaalisissa oppimisympäristöissä.

c) Koulutusta ja teknistä tukea: Kokeilun rinnalle tarvitaan oikea-aikaista teknistä tukea ja ohjausta. Oppilaitoksen tarjoamat koulutukset/työpajat, käyttötuki sekä strategiset linjaukset tukevat valmentajaa kehitystyössä.

Ryymin (2014, 9–13) on päätenyt esittämään, että opettajalla on kolme eri roolia: pedagogi, valmentaja ja kehittäjä. Pedagogin roolissa tulevaisuuden opettaja toimii joustavasti avoimissa oppimisympäristöissä, kehittää mene-

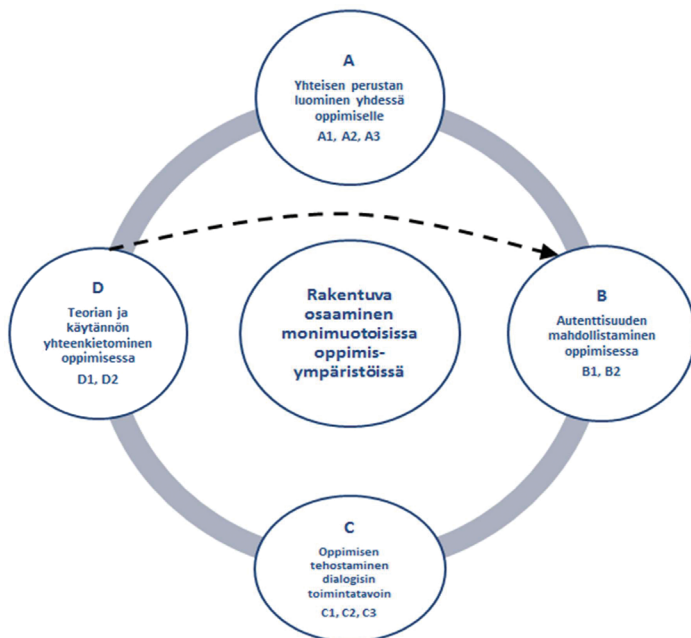
telmiä ja soveltaa teknologiaa. Valmentajan roolissa opettaja johtaa oppimista, tutkii työtään ja tuntee rajansa. Kehittäjänä opettaja ennakoi tulevaisuutta, seuraa aikaansa ja verkostoituu. Opettajuus on tulevaisuudessa yhteisön ja verkoston ominaisuus.

Digivalmentajalla tulee siis olla näkemyksellisyyttä ja motivaatiota, ja hänen on kyettävä toimimaan pedagogin, valmentajan ja kehittäjän rooleissa oppimisprosessin aikana. Tämän lisäksi tarvitaan oikea-aikaista teknistä tukea ja ohjausta. Opetusteknologian käyttäminen ei itsessään tee oppimisesta tehokkaampaa tai parempaa, vaan valmentajan täytyy kohdentaa huomio niihin oppimisprosesseihin, joihin digioppimisympäristössä teknologian avulla osallistutaan. Onnistunut oppimisprosessi edellyttää myös oppijan vastuuta omasta ja valmennusryhmän oppimisesta.

Valmennuspedagogisen verkko-opintojakson oppimisprosessin suunnittelu

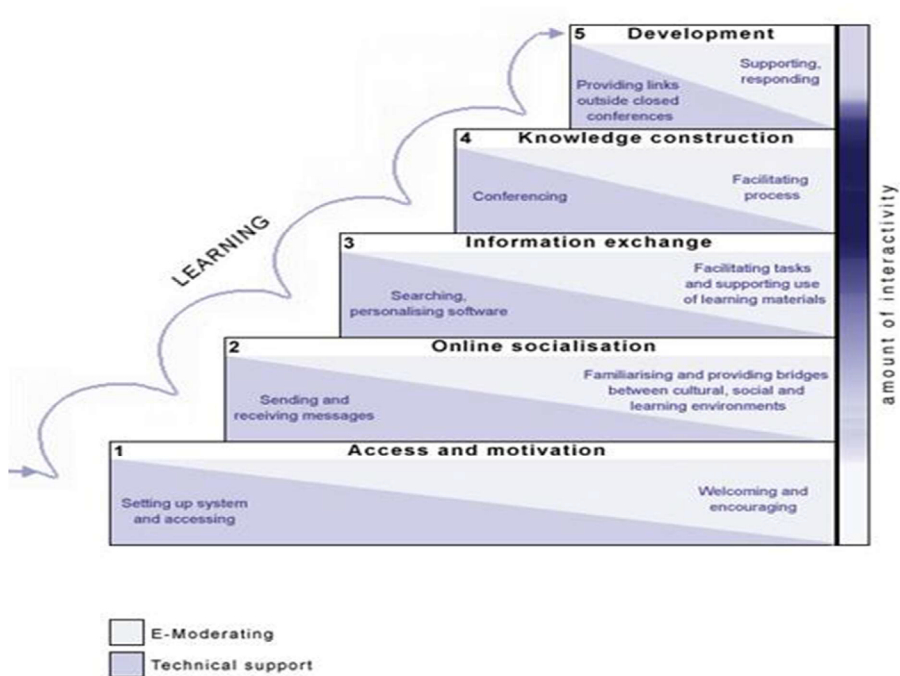
Kuten sanottu, opetuksen siirtyminen verkkoon edellyttää lehtorilta uudenlaista osaamista. Jos valmentajalla ei ole aikaisempaa kokemusta verkko-opintojaksojen suunnittelusta ja toteutuksesta, haasteet voivat tuntua ensi alkuun ylitsepääsemättömiltä eikä ensimmäistä askelta verkkototeutuksen suuntaan oikein uskalleta ottaa. Valmentajan huomio keskittyy lähinnä opintojakson tekniseen toteuttamiseen ja pelkoon siitä, etteivät oma osaaminen ja tekniset tiedot ole riittävällä tasolla. (Ks. Kullaslahti, Karento & Töytäri 2015; OKM 2010.) Toisaalta lehtori voi tuntea kuormittuvansa yrittäessään saada osallistujat vuorovaikutukseen keskenään. Lehtori saattaa huomata verkko-opintojaksolla käyvänsä keskustelua itsensä kanssa, kun opiskelijat eivät osallistu dialogiin. (Ks. Salmon 2016.)

Digilehtoreiden tai -valmentajien tueksi on kehitetty erilaisia malleja, jotka auttavat verkko-opintojakson suunnittelussa ja toteutuksessa. Seuraavassa tarkastelen Helena Aarnion ja Jouni Enqvistin kehittämää DIANA-mallia (Dialogical Authentic Netlearning Activity), joka suunniteltiin 2000-luvun vaihteessa mahdollistamaan autenttinen ja dialoginen oppimisprosessi. Mallin toteuttaminen vaatii aitoa dialogista oppimisyhteisöä, oppijoiden ja opettajien sitoutumista ja läsnäoloa verkossa. (Korhonen & Ruhalahti 2014; Aarnio & Enqvist 2001.)



Kuva 1. DIANA-mallin neljä kulmakiveä (Korhonen & Ruhalahti 2014, 17).

Kuten kuvasta 1 nähdään, malliin kuuluu erilaisia vaiheita. Vaiheistuksien mukainen toiminta jäsentää ja strukturoi oppimisprosessia. Ensimmäisessä vaiheessa luodaan pohjaa dialogiselle verkko-oppimiselle, valmistaudutaan työskentelemään dialogisesti ja jäsennetään yhteistä työskentelyä verkossa. Tässä vaiheessa kootaan autenttiset kysymykset, ja toisessa vaiheessa syvennetään autenttisten kysymysten löytämistä ja muotoilua suhteessa opintojakson tavoitteisiin. Dialoginen työskentely ja oppiminen tapahtuvat kolmannessa vaiheessa valmennusryhmässä. Opiskelijat työskentelevät yhdessä autenttisten kysymysten äärellä ja etsivät niihin vastauksia suhteessa opintojakson osaamistavoitteisiin. Opiskelijat etsivät informaatiota eri tiedonlähteistä: opiskelijakollegoilta, työelämän asiantuntijoilta, valmentajilta, erilaisista verkkomateriaaleista ja julkaisuista. Löydetty informaatio työtetään yhteiseksi tiedoksi valmennusryhmissä. Neljännessä vaiheessa



Kuva 2. Salmonin viisiportainen malli (Salmon 2016).

linkitetään teoria ja käytäntö yhteen sekä arvioidaan koko oppimisprosessin aikaista toimintaa ja opittuja asioita yksin ja valmennusryhmäkohtaisesti. (Ks. Korhonen & Ruhalta 2014.)

Dialogin ja vuorovaikutuksen merkitystä on korostanut myös Gilly Salmon viiden askeleen mallissaan (ks. Salmon 2016). Verkko-oppimisympäristön haltuunotto, motivoituminen ja ryhmäytyminen tapahtuvat portailla yksi ja kaksi (ks. kuva 2). Näillä askelmilla valmentajalla on aktiivinen ja motivoiva rooli. Seuraavilla askelmilla kolme ja neljä oppijat ottavat yhä enemmän vastuuta omasta oppimisestaan. He vaihtavat ja tuottavat vuorovaikutteisesti uutta tietoa valmennusryhmissä. Viidennellä portaalla reflektoidaan oppimisprosessia ja osataan jo integroida opittua omaan työhön. (Salmon 2014.)

Seuraavassa sovellan DIANA-mallia ja Salmonin viisiportaista mallia valmennuspedagogiseen verkko-oppimisympäristöön. Hahmotan sitä, kuinka ne voivat tukea valmennuspedagogisen oppimisprosessin toteutusta (ks. Korhonen & Ruhalahhti 2014; Salmon 2016).

1. Yhteisen perustan luominen valmennuspedagogiselle oppimiselle verkossa

- **Valmentaja on opintojakson alussa ”läsnä” ottamassa opiskelijat vastaan opintojaksolle. Heille avataan opintojakson tavoitteet ja sisällöt (ammattilliset ydinkompetenssit). Valmentaja on tässä aktiivisessa ja kannustavassa roolissa.**
- **Työskentelyn strukturointi ja käynnistäminen: käydään läpi, mitä opiskelijoilta odotetaan ja vaaditaan verkko-opintojaksolla. Lähtökohtana oppimiselle on se, että oppija kokee opittavan asian mielekkääksi.**
- **Käydään yhdessä läpi, kuinka opintojaksolla toimitaan niin teknisesti kuin ryhmädynamiikankin kannalta – kuinka valmennusryhmissä toimitaan ja mitä ohjelmistoja on käytössä. Ei oleteta, että kaikki tuntevat eri ohjelmistot, vaan varmistetaan, että kaikki osaavat niitä käyttää. Ohjeistetaan tarvittaessa käyttämään teknistä tukea.**
- **Valmentautuminen ja valmentaminen verkossa oppimiseen: selvitetään, mitä tukea on saatavissa ja milloin. Valmentajan rooli on aktiivinen ja rohkaiseva. Verkko-dialogi käynnistetään niin sisällöllisesti kuin teknisestikin helpoilla tehtävillä. Luodaan selkeät pelisäännöt, kuinka verkko-opintojaksolla toimitaan. Keskustellaan siitä, mikä on valmentajan rooli opintojakson aikana.**
- **Aikataulutetaan toiminta verkko-opintojaksolla**

2. Verkossa oppimisen autenttinen eteneminen

- **Ongelmat haetaan työelämästä ja ne muotoillaan osaamiskompetenssien mukaisiksi.**

- Aito työelämän ongelmatilanne herättää oppijan mielenkiinnon selvittää asiaa syvemmin myös teoreettisista lähtökohdista. Keskustelun täytyy kohdistua käsiteltävään asiaan.

- **Kartoitetaan opiskelijoiden arkikäsitteitä.**
- **Tietolähteiden hyödyntäminen ja omien sisältöjen luominen: eri tietolähteitä käytetään harkiten ja arvioiden. Omia, työpaikan/työelämän edustajien ja vertaisoppijoiden näkemyksiä hyödynnetään uuden tiedon rakentamisessa.**

3. Verkossa oppimisen dialogiset toimintatavat

- **Dialogista ongelmanratkaisua toteutetaan valmennusryhmässä valmennuspedagogisen ajattelun mukaisesti.**
- **Dialoginen auttaminen ja tukeminen valmennusryhmässä:**
 - Valmentaja kannustaa ja rohkaisee sekä auttaa tarvittaessa tarkentamaan ja kohdentamaan toimintaa. Valmentaja tekee tarvittaessa keskustelussa aloitteen ja kiinnittää erityistä huomiota keskustelun jatkamiseen.
 - Oppiskelijat kannustavat muita osallistumaan, rohkaisevat ponnistelemaan eteenpäin ja välittävät toisistaan.
- **Ongelmatilanteita ratkaistaessa tiedustellaan dialogisesti, miksi on päädytty kyseiseen ratkaisuun/johtopäätöksiin.**

4. Oppimisen uudelleen suuntaaminen ja osaamisen kehittäminen

- **Ongelmat muotoutuvat uudelleen ja tarkentuvat oppimisprosessin edetessä.**
- **Päämääränä on saavuttaa riittävä osaaminen opintojakson tavoitteiden ja koulutuksen vaiheen mukaisesti.**
- **Arviointi: Valmentaja osallistuu ongelmanratkaisuprosessiin ja arvioi prosessin eri vaiheita ja lopputulosta. Oppijat arvioivat sekä omaa että toistensa ammatillista kehittymistä. Myös työelämän edustaja osallistuu arviointiprosessiin.**

Olipa kyse mistä tahansa verkko-oppimisen mallista tai askelmasta, valmentajalla on keskeinen rooli oppimisprosessissa ja sen onnistumisessa. Rooli myös vaihtelee oppimisprosessin eri vaiheissa. Salmon (2014) vertaa valmentajan roolia juhlien emännän/isännän rooliin. Valmentajan tehtävänä on verkko-opintojakson aluksi tutustuttaa oppijat toisiinsa tai auttaa heitä tutustumaan ja tehdä myös verkko-oppimisalustaa tutuksi. Näin luodaan hyvä pohja valmennuspedagogiselle oppimisprosessille. Verkko-opintojakson loppupuolella valmentajan rooli on enemmän ohjaava ja arvioiva. Valmentajan on opittava ja kehityttävä työssään koko ajan. Yksi digivalmentajan tärkeimmistä rooleista on olla oman työnsä ja työyhteisönsä pedagoginen kehittäjä.

Matti Aarnio (2016) toteaaakin, että opettajilla, kouluttajilla ja oppilaitosjohdolla on merkittävä rooli hyvän toimintakulttuurin ja mielekkäiden pedagogisten käytänteiden luomisessa. Onnistuessaan digitalisaatio voi tuoda lisäarvoa oppimiselle ja mahdollistaa pedagogisia lähestymistapoja, jotka tukevat syvällistä oppimista.

Lähteet

- Aarnio, Helena & Enqvist, Jouni 2001. *Dialoginen oppiminen verkossa – DIANA-malli ammatillisen osaamisen rakentamiseen*. Kehittyvä koulutus 2. Helsinki: Opetushallitus.
- Aarnio, Matti 2016. Digitalisaatio ja oppiminen – miten välttää pinnallinen kohelminen? *SeOPPI-lehti* 01/2016, 15.
- Humak 2016. *Digistrategia*. Julkaisematon.
- Korhonen, Anna-Maria & Ruhalahti, Sanna 2014. Autenttista ja dialogista oppimista taskukoossa. Teoksessa Anna-Maria Korhonen & Sanna Ruhalahti (toim.) *Oppimisen digiagentit*. Hämeenlinna: HAMK, 15–32.
- Kullaslahti, Jaana 2011. *Ammattikorkeakoulun verkko-opettajan kompetenssi ja kehittyminen*. Tampere: Tampereen yliopisto. Viitattu 4.2.2016. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66752/978-951-44-8452-0.pdf?sequence=1>.
- Kullaslahti, Jaana & Karento, Helena & Töytäri, Aija 2015. Opettajien digipedagoginen osaaminen FUAS-liittoutuman ammattikorkeakouluissa. HAMKin e-julkaisuja 35/2015. Hämeenlinna: HAMK. Viitattu 4.2.2016. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/103253/fuas_opetajien_digipedagoginen_osaaminen_2015_ekirja.pdf?sequence=1.
- Nyman, Tarja 2015. Pedagogisen ajattelun kehittämisen perusteita. Teoksessa Jukka Määttä & Hannu Sirkkilä & Jari Hoffrén & Tero Lämsä & Tarja Nyman (2015) *Opettaja valmentajana Humakissa – työelämälähtöistä, ryhmäperustaista pedagogiikkaa kehittämässä*. Helsinki: Humak, 25–34.

- OKM 2010. *Koulutuksen tietoyhteiskuntakehittäminen 2020. Parempaa laatua, tehokkaampaa yhteistyötä ja avoimempaa vuorovaikutusta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:12. Viitattu 4.2.2016. [Http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr12.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr12.pdf?lang=fi).
- Pohjanmäki, Titta 2016. Valmentajana digiympäristön nelikentässä. *UAS Journal*. Viitattu 15.5.2016. [Https://uasjournal.fi/koulutus-oppiminen/digioppimisympariston-pyorteissa](https://uasjournal.fi/koulutus-oppiminen/digioppimisympariston-pyorteissa).
- Ryymin, Essi 2014. Tulevaisuuden opettaja. Teoksessa Anna-Maria Korhonen & Sanna Ruhalahhti (toim.) *Oppimisen digiagentit*. Hämeenlinna: HAMK, 9–14.
- Salmon, Gilly 2014. Resources from the Swinburne University Carpe Diem MOOC. Viitattu 12.6. [Http://www.gillysalmon.com/video.html](http://www.gillysalmon.com/video.html).
- Salmon, Gilly 2016. The Five Stage Model. Viitattu 12.6.2016. [Http://www.gillysalmon.com/five-stage-model.html](http://www.gillysalmon.com/five-stage-model.html).
- Tynjälä, Päivi 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikka. Teoksessa Kaija Collin & Susanna Paloniemi & Helena Rasku-Puttonen & Päivi Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYpro, 75–95.

E-VALMENTAJUUS KOKEMUKSINA JA KÄYTÄNTÖINÄ

Tiina Valkendorff

Yhteiskunnan digitalisoituessa ja muuttuessa verkkovälitteiseksi on opetuskin muuttunut eri koulutustasoilla. Erityisesti korkeakouluissa opetus on siirtynyt yhä enemmän verkkoon ja oppilaitoksissa tapahtuvan lähiopetuksen määrä on vähentynyt. Opiskelijoiden ja opettajien kohtaamiset verkossa ovat nykyään tavallisia, ja tähän on kehitetty erilaisia oppimislustoja. Yksi verkossa tapahtuvan opiskelun muoto on kaikille avoin ja maksuton verkkokurssi MOOC (Massive Open Online Course), jonka ryhmämuotoisesta, vuorovaikutteisesta versiosta käytetään nimitystä cMOOC termien *collaborative* tai *connectivity* mukaan.

MOOC-opintojaksot saivat alkunsa Yhdysvalloissa 2000-luvun alkupuolella, ja kyseistä termiä käytettiin ensimmäisen kerran vuonna 2008. Suomessa ensimmäisiä toteuttajia ovat olleet Helsingin yliopisto ja Aalto-yliopisto. Ilmiönä avoin opetus ei ole uusi, ja jo ennen MOOCeja opetusta on tapahtunut myös luokkahuoneen ulkopuolella. MOOCeilla on ollut esimerkiksi Yhdysvalloissa suuri merkitys niiden avoimuuden ja maksuttomuuden vuoksi. Sen sijaan Suomessa ja muissa Pohjoismaissa, joissa koulutus on tasa-arvoisempaa ja maksutonta, ei MOOCien näkyvyys yhteiskunnallisessa keskustelussa ole ollut kovin suurta. (Hiidenmaa 2013; Haber 2014.)

MOOC-opintojaksoille on ominaista se, että mukana on suuri määrä opiskelijoita. Kansainvälisillä kursseilla osallistujamäärä on voinut olla tuhansia. Niinpä kysymys siitä, miten digitaalisissa oppimisympäristöissä tuotetaan opetusta ja mahdollistetaan tehokas oppiminen, on muodostunut tärkeäksi. Perinteiset oppimisen ja opettamisen tavat ovat kyseenalaistuneet, mutta samanaikaisesti on myös todettu, että digitaalisissa oppimisympäristöissä, kuten MOOCeissa, on ollut ongelmia ja pedagoginen toteutus on toisinaan ollut puutteellista. (Hiidenmaa 2013.)

Tässä artikkelissa tarkastellaan kokemuksia digitaalisessa oppimisympäristössä toteutetusta pedagogiikasta digitaalisen nuorisotyön cMOOC-opintojaksoilta. Kyseiset opintojaksot järjestettiin Humanistisen ammattikorkeakoulun ja Metropolia ammattikorkeakoulun yhteistoteutuksena osana Distanssi-hanketta keväällä 2016. Kyseisessä hankkeessa digitaalisen pedagogiikan kulmakivenä toimi *e-valmentajuus*, joka viittaa paitsi digitaaliseen oppimisympäristöön, myös Humanistisen ammattikorkeakoulun valmennuspedagogiikkaan, jonka keskiössä on työelämäsidonnainen, ryhmätoimintaan perustuva opiskelukulttuuri.

Artikkelissa pohditaan sitä, millaisia kokemuksia ja näkemyksiä e-valmentajuudesta on Distanssi cMOOC -opintojaksojen jälkeen. Tekstissä tuodaan esille e-valmentajien tehtävänkuvaa, hyviä kokemuksia ja haasteita. Tavoitteena on koota tietoa e-valmentajuudesta ja sen kautta luoda myös suuntaviivoja sille, millaista tulevaisuuden digitaalinen pedagogiikka tai digipedagogiikka voisi olla ja mitä siinä tulisi ottaa huomioon. Kirjoitus pohjautuu e-valmentajilta ja kursseille osallistuneilta opiskelijoilta kerättyyn tietoon, minkä ohella artikkeli nojaa kirjoittajan omiin kokemuksiin sekä cMOOC-kurssin opiskelijana että e-valmentajana.

E-valmentajuus Distanssin cMOOCissa

Siihen, mitä e-valmentaminen tarkoittaa, ei ole selkeää vastausta tai määritelmää, sillä käsite on uusi ja luotu Distanssi-hankkeessa digitaalisen nuorisotyön cMOOC-kurssia varten. cMOOC-opintojaksolla e-valmentamisen ajateltiin lähtökohtaisesti tarkoittavan oman opiskelijaryhmän opiskelun seuraamista ja siinä tukemista ja suoritteiden arviointia (Söderlund 2016). Vaikka e-valmentajuus-termiä ei tiettävästi olekaan aiemmin käytetty, vastaavia toimintamalleja on runsaasti. Verkko-opettamista ja -ohjaamista on monenlaista, ja sen eri muotojen välillä on monia yhtäläisyyksiä. Tehtävänkuvan puolesta lähin vastine e-valmentajalle voisi olla verkko-ohjaaja, jonka tehtävänä on oppimisprosessin tukeminen ja ohjaaminen verkkokurssin eri vaiheissa (Koli 2008, 18). Valmentajuus Humanistisessa ammattikorkeakoulussa merkitsee työelämälähtöistä toiminta- ja oppimiskulttuuria, jota toteutetaan ryhmämuotoisesti. Tätä toimintamallia voidaan soveltaa myös verkko-opiskeluun. (Sirkkilä 2014.)

Distanssin cMOOC-kurssien osallistujamäärä vaihteli 128–235 opiskelijan välillä, mitä voidaan pitää hyvänä määränä Suomen kontekstissa. Kurseilla opiskelijat oli jaettu 15–22 hengen ryhmiin, joissa he suorittivat yhden opintopisteen laajuisia kursseja, jotka kestivät neljästä viiteen viikkoa. cMOOC-kurssilla keskiössä on ryhmä, jossa opiskelu tapahtuu. Koska ryhmä kokoontuu ja toimii verkossa, opiskelijat voivat olla ympäri Suomea ja maailmaa, eivätkä he näin ollen välttämättä tunne toisiaan etukäteen.

Kolmannen cMOOC-kurssin loppuvaiheessa yhdeksälle e-valmentajana toimineelle henkilölle lähetettiin Webropol-kysely, jossa tiedusteltiin heidän näkemyksiään valmentamisesta. Valmentajista kahdeksan vastasi kyselyyn. Tämän lisäksi tietoa kerättiin keskustellen aiheesta seitsemän nuorisotyöhön suuntautuneen yhteisöpedagogiopiskelijan kanssa. Kolmanneksi artikkelissa hyödynnetään cMOOC-kurssien palautekyselyiden e-valmentajuutta koskevia osioita. Vastauksia ja opiskelijoiden kanssa käytyjä keskusteluja hyödynnetään artikkelissa reflektiivisesti pohdiskellen, ilman tarkemmin määriteltyä tutkimuksellista tai menetelmällistä otetta. Artikkelissa esitetään sitaatteja valmentajien ja opiskelijoiden näkemyksistä, ja asiayhteydestä käy ilmi, onko kyseessä opiskelijan vai valmentajan näkemys.

E-valmentajuuden luonnehdintaa ja e-valmentajan työnkuva

Kun e-valmentajilta kysyttiin, mitä valmentajuus cMOOC-kurssilla heidän mielestään on, kaikki nostivat esille ohjaamisen ja kannustamisen merkityksen. Tämä osa-alue, jota kuvattiin hieman eri termeillä, vaikuttaakin vastausten perusteella muodostavan e-valmentajuuden ytimen. Asiaa kuvattiin esimerkiksi termeillä opastaminen, innostaminen, tukeminen, kannustaminen, motivoiminen, sparraus, buustaaminen. Tarkemmin vastaajat luonnehtivat e-valmentajuutta esimerkiksi seuraavasti:

Verkkovälitteistä ohjaamista, opastamista ja oppimisen tukemista sekä opiskelijoiden mukana kulkemista.

E-valmentaja innostaa, tukee ja kannustaa. E-valmentaja osoittaa läsnäoloa kommentoimalla keskusteluja ja buustaamalla oppijoita.

Opiskelun tukemista yksilöllisesti ja ryhmäkohtaisesti tarvittaessa.

Kiinnostavaa on, että vastauksissa, joissa luonnehdittiin e-valmentajuutta, perinteisemmät opettajan rooliin kuuluvat tehtävät, kuten asiantuntijuus ja tiedon jakaminen, eivät nousseet esiin juuri lainkaan. Näin ollen e-valmentajuutta koskeissa käsityksissä näyttää korostuvan valmentajan ohjaava ja ryhmän opiskeluprosessia tukeva tehtävä.

Distanssin cMOOC-opintojaksoilla e-valmentajan tehtävää ei ollut tarkasti määritelty, ja hankkeessa olikin ideana, että kukin valmentaja voi toteuttaa sitä omalla tavallaan. Vaikka e-valmentajuutta kuvaavissa luonnehdinnoissa korostettiin ohjaamista ja kannustamista, pitää e-valmentajuus kokonaisuutena tarkasteltuna sisällään paljon muutakin. E-valmentajien tehtävänkuvan voisi jaotella monin tavoin, mutta e-valmentajien vastausten perusteella tehtävät on tässä artikkelissa luokiteltu viiteen, osin päällekkäiseen osa-alueeseen. Nämä osa-alueet ovat 1) opiskelijoiden työskentelyn seuraaminen ja arviointi, 2) tiedottaminen ja viestintä, 3) sisällön suunnittelu, 4) tekniset tehtävät ja 5) yhteistyö muiden e-valmentajien kanssa.

Yksi keskeinen e-valmentajien tehtäväalue, *opiskelijoiden työskentelyn seuraaminen ja arviointi*, pitää sisällään opiskelijoiden kurssialueella käymän keskustelun ja heidän tekemiensä tehtävien lukemista, niiden arviointia ja kommentointia sekä palautteenantoa. Osa tehtävistä oli automatisoitu, eikä niiden tarkistaminen edellyttänyt e-valmentajan aktiivista panosta, mutta toisaalta osaan tehtävistä sisältyi myös valmentajan antama kirjallinen palaute ja arviointi. Työskentelyn seuraaminen saattoi olla paikoin myös aktiivista toimintaa, kuten opiskelijoiden kannustamista keskusteluviesteillä ja ryhmäkeskustelun aktivoimista osallistumalla siihen. Lisäksi tähän e-valmentajan tehtävien luokkaan kuului ryhmän edistymisen seuranta ja sen myötä myös joukosta pudonneiden tai putoamassa olevien opiskelijoiden löytäminen. Opiskelijoiden työskentelyn seuraaminen oli siten myös osa valmentajan pyrkimystä muodostaa käsitys ryhmän toiminnasta, mikä on e-valmentajan työnkuvassa osa-alue, joka ei aina näy opiskelijoille. Valmentajat kuvasivat opiskelijoiden työskentelyn seuraamisen sisältäneen monenlaista toimintaa:

- **Tehtävien edistymisen seuranta**
- **Tehtävien tarkistaminen ja arviointi**
- **Kannustus, motivaatio ja innostaminen**
- **Ryhmäprosessin seuraaminen ja ryhmän toiminnan tukeminen**
- **Valmennusryhmien toimivuuden tarkistaminen**
- **Keskustelujen kommentointi**
- **Keskustelujen seuraaminen**
- **Keskusteluihin osallistuminen.**

Verkkomuotoisessa ohjaamisessa *tiedottaminen ja viestintä* ovat keskeisessä roolissa (Koli 2008, 19), ja myös cMOOC-kurssilla e-valmentajat toivat esille tähän osa-alueeseen liittyviä tehtäviä. E-valmentajien tehtävät, jotka olivat luokiteltavissa teeman tiedottaminen ja viestintä alle, pitivät sisällään eri suuntaan tapahtuvaa viestimistä. Viestintä kohdistui opiskelijoihin sekä yksilö- että ryhmätasolla, minkä lisäksi osa e-valmentajista oli yhteydessä myös erilaisiin yhteistyötahoihin ja asiantuntijoihin, jotka osallistuivat materiaalin tuottamiseen. Viestintä oli aktiivista myös e-valmentajien välillä. Tarkemmin ottaen tähän osa-alueeseen kuuluvat e-valmentajien tehtävät olivat esimerkiksi seuraavanlaisia:

- **Yleinen tiedottaminen (kurssin eteneminen ja ajankohtaiset asiat)**
- **Yhteydenotto nuorisotyön ammattilaisiin ja asiantuntijoihin**
- **Opiskelijoiden kysymyksiin vastaaminen ja lisäohjeiden antaminen**
- **Opintojen etenemisestä tiedottaminen opiskelijoille**
- **Ohjauspalautteiden kirjoittaminen ja kannustusviestit**
- **E-valmentajien välinen keskustelu ja viestintä.**

Osa e-valmentajien tehtäväkuvaa on myös *sisällön suunnittelu*. Distanssin cMOOC-kurssilla sisällön suunnittelu ei kuitenkaan ollut kaikkien e-valmentajien tehtävä, vaan siitä vastasi pääasiassa cMOOCia suunnitellut ydinjoukko. Osa e-valmentajista keskittyi lähinnä vain valmentamiseen, ja he tulivat mukaan vasta kun sisältö oli pääosin suunniteltu. cMOOC-kurssien sisältö suunniteltiin soveltaen *carpe diem* -periaatetta, joka on verkko-opetuksen suunnittelun työkalu. Se koostuu erilaisista työtavoista, joiden tavoitteena on saattaa kurssi yksityiskohtia myöten valmiiksi. (Ks. Salmon 2013, 186–198.) Sisältö suunniteltiin siten, että ensin määriteltiin aiheet, toiseksi tavoitteet ja kolmanneksi sisällöt ja tehtävät. Käytännössä vaiheet olivat osin päällekkäisiä, sillä kurssia suunniteltiin myös sen ollessa jo käynnissä. Vaikka päälinjaukset olivat jo varhain olemassa, tarkemmista sisällöllisistä kysymyksistä käytiin keskustelua e-valmentajien kanssa viikoittain. Tämä osa-alue piti sisällään esimerkiksi seuraavia tehtäviä:

- **Sisältöjen ja oppimistehtävien suunnittelu**
- **Kurssialustan rakentaminen**
- **Materiaalien kokoaminen ja alustalle vieminen.**

Suunnittelun eräs tavoite on mahdollistaa opiskelijoiden eteneminen kursilla viiden askeleen mallin mukaan. Kyseinen teoreettinen malli koostuu viidestä portaasta, jotka kuvastavat opiskelijoiden toimintaa cMOOCeissa. Alimmalla portaalla opiskelija on aloitteleva toimija ja viidennellä portaalla puolestaan kehittynyt toimija, ja sillä opiskelija ja ryhmä toimivat kriittisesti ja reflektiivisesti (Salmon 2013, 15–35). Käytännössä kaikki eivät saavuta ylintä tasoa ja kurssilla on mahdollista olla mukana myös alemmalla tasolla.

Korkeakouluopetus on perinteisesti ollut luento- ja seminaaripainotteista, ja myös cMOOC-kurssilla on käytetty vastaavaa opetustapaa, josta Distanssi-hankkeessa käytettiin nimitystä webinaari. Tyypillisesti MOOCien luennot eivät ole olleet kovin pitkiä, vaan ne on jaettu pienempiin, noin 5–15 minuutin kokonaisuuksiin (Haber 2014, 51). Myös Distanssin kurssilla pidetyt webinaarit olivat tietoisuuden tyyppisiä, melko lyhyitä ja tiiviitä kokonaisuuksia. E-valmentajat eivät itse pitäneet luentoja, vaan ne tilattiin muilta alan asiantuntijoilta. Kuitenkin joidenkin e-valmentajien tuottamia muita materiaaleja ja julkaisuja hyödynnettiin kurssilla laajasti.

Koska MOOCit pidetään verkossa, e-valmentajien työnkuvaan kuului myös *teknisluonteisia tehtäviä*. Nämä tehtävät olivat toisaalta e-valmentajille itselleenkin opettelua ja perehtymistä kurssialustaan, toisaalta myös opiskelijoiden ohjeistamista. Tekniset haasteet ovat tavallisia cMOOCeissa, ja valmentajat hyödynsivät myös toistensa asiantuntemusta kysyen ja saaden muilta neuvoja. Lisäksi joidenkin e-valmentajien tehtäviin kuului esimerkiksi webinaareihin liittyvä toiminta ja ohjeistusten laatiminen. Teknistä osaamista pidettiin tärkeänä, sillä se on suorassa yhteydessä siihen, miten hyvin valmennus verkossa onnistuu. Eräs vastaaja luonnehti asiaa seuraavasti:

Mitä paremmin e-valmentaja tuntee Moodleroomsin tekniikan pieniä nyansseja asetuksissa, joiden avulla voidaan e-valmennuksen prosessia vielä monipuolistaa, sitä enemmän voi valmennuspedagogiikka myös toteutua.

Edellä kuvatut e-valmentajan tehtävät ovat osin varsin samankaltaisia kuin millaiseksi verkko-opettajan työnkuva on aiemmissa tutkimuksissa nähty. Esimerkiksi Maire Syrjäkarin (2007) väitöskirjan mukaan opettajan tehtäviä verkkokurssilla ovat kurssien organisointi, verkko-oppimisympäristöön

liittyvä tekninen tuki, motivointi sekä opiskelun ja oppimisen ohjaaminen. Erojakin löytyy, sillä Distanssin cMOOC-kurssien ytimessä oli myös valmennuspedagoginen, ryhmän merkitystä korostava ajattelu- ja toimintatapa. Opiskelu cMOOCeissa on opiskelija- ja ryhmälähtöisempää kuin verkkokursseilla yleensä.

Tämän lisäksi e-valmentajuutta määrittää keskeisesti myös yhteistyö muiden e-valmentajien kanssa, kuten eräs vastaaja totesi: *”E-valmentaja on osa valmentajien tiimiä, joka rakentaa e-valmentajuutta ja määrittelee sen kyseisessä verkkokurssissa sopivaksi osittain myös kurssin edetessä.”* MOOC-kurssit ovat isoja, ja opiskelijat jaetaan niillä tyypillisesti pienempiin ryhmiin. Distanssin kurssilla kullakin ryhmällä oli oma e-valmentajansa, ja valmentajat tekivät kurssin aikana monenlaista yhteistyötä. Tämä osa-alue, *e-valmentajien yhteistyö*, piti sisällään erilaista toimintaa opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta ongelmatilanteista keskusteluun, toisten tukemiseen ja viikkopalaveriin. E-valmentajilla oli kurssialueella oma keskustelualueensa, jolla he viestivät toisilleen aktiivisesti.

E-valmentajuuden hyviä ja haasteellisia puolia

Hyviä ja toimivia osa-alueita

Eräs valmentajien myönteisenä ja tärkeänä pitämä asia e-valmentajuudessa oli valmentajien yhteisö. E-valmentajat kokivat, etteivät olleet valmentajuuden kanssa yksin, vaan saivat jakaa toistensa kanssa kokemuksia ja näkemyksiä. Eräs valmentaja luonnehti e-valmentajuuden hyväksi puoliksi seuraavia: *”Omien kokemusten jakaminen, muiden e-valmentajien tuki ja ideat.”* Valmentajien yhteisön tärkeänä ominaisuutena pidettiin myös sen monipuolisuutta. Tämänkaltaisen toimivan yhteisön voidaan nähdä lisäävän kurssin toimivuutta, kun valmentajat voivat kukin täydentää toinen toisiaan, kannustaa ja neuvoa tarpeen tullen. Eräs e-valmentaja kuvasi e-valmentajuuden hyviä puolia seuraavasti:

E-valmentajien yhteisö, sen monipuolisuus. Yhteisö ei ehkä ole kovin tiivis, mutta antoisaa on se, että olemme työelämästä ja oppilaitoksista. Se on rikastuttavaa! E-valmentajien erilaiset taidot ja tiedot; joku hallitsee paljon teknologiaa / teknologiasta / joku sisällöistä / joku MoodleRoomsien mahdollisuuksista jne.

Muita e-valmentajuuden hyviä puolia olivat tehtävän toteuttamisen vapaus, *”mahdollisuus toimia paikasta riippumatta ja aikatauluttaa työtä melko vapaasti”*. Verkkotyöskentelylle tyypillinen riippumattomuus ajasta ja

paikasta helpotti monien e-valmentajien työtä, kun valmentajan tehtäviä saattoi toteuttaa mistä tahansa itselle sopivaan kellonaikaan. Joidenkin valmentajien mielestä myönteistä oli myös ryhmien itsenäinen toiminta ja sen myötä melko kevyt työnkuva, kuten eräs valmentaja kertoo: ”*Se, että opiskeluun osallistutaan tarpeen mukaan ja ryhmät ovat itseohjautuvia.*”

Vastaajien mukaan e-valmentajuudessa positiivista oli myös se, että tehtävä mahdollistaa myös oman oppimisen. Oppia saatiin paitsi opiskelijoiden kiinnostavista keskusteluista, myös e-valmentajien keskenään jakamasta asiantuntemuksesta.

Hyvää ja toimivaa on, että valmentajat ovat vapaaehtoisesti mukana ja kiinnostuneita aiheesta sekä ympäristöstä. Sieltä saa paljon osaamista omaan työhön sekä päivitettyä tietoa osallistujien kautta.

Myönteisenä pidettiin myös sitä, että valmennuspedagoginen ajattelu näytti soveltuvan verkko-opetukseen: ”*Humakin valmennuspedagogiikka on kuin luotu verkko-oppimiseen pedagogiikaksi.*”

Haasteita

Valmentajina toimineet näkivät cMOOCeissa myös haasteita ja kehittämis-kohtia. Yksi selkeä haaste oli puutteellinen ymmärrys e-valmentajan tehtävänkuvasta ja roolista. Useampi valmentaja koki, ettei ollut aivan selvillä siitä, mitä e-valmentajana tulisi tehdä. Kuten eräs valmentaja kirjoitti: ”*Oma rooli ei ollut selkeä: mitä e-valmentajilta oikeasti odotettiin?*” Koska e-valmentajan työnkuva ei ollut kovin selkeästi ennalta määritetty, valmentajana saattoi toimia eri tavoin ja vaihtelevin panoksin. Tämän nähtiin myös voivan eriarvoistaa opiskelijoita. Osa valmentajista toivoikin selkeämpiä ja myös velvoittavampia ohjeita e-valmentajille.

Haasteellista on, että roolin tehtävät ja tavoitteet eivät ole selvät, ”kunhan nyt jotenkin teet”. Saat tehdä sillä pieteetillä, mitä huvittaa. Oppijat joutuvat eriarvoiseen asemaan. Riippuu valmentajan omasta innostuksesta. Pitäisi velvoittaa enemmän olemaan läsnä ja ottamaan osaa keskusteluihin.

Perinteinen käsitys opettamisesta ja opettajan roolista on murtumassa, ja cMOOCit edistävät tätä opettajan roolin muutosta tiedonjakajasta oppimisen ohjaajaksi (Hiidenmaa 2013). Se, mitä opettaminen ja valmentaminen digitaalisen koulutuksen piirissä on, on osin vielä avoin kysymys ja vasta jäsentymässä. cMOOCit edellyttävät opettajalta uudenlaista roolia, jonka ottaminen ei ole välttämättä helppoa. Yhtenä haasteena on siten uudenlaisen

valmentajan roolin omaksuminen ja ylipäänsä perinteisemmän opettajuuskäsityksen ylittäminen ja uusien pedagogisten mallien löytäminen. Tämänkaltaisia näkemyksiä esittivät myös e-valmentajat:

Tulee uskaltaa heittäytyä pois perinteisestä opettajan roolista kohti valmentajan roolia ja yhteisöllisen oppimisen ajatusta.

Olisin toivonut, että tässä olisi ollut uudenlaisia pedagogisia ratkaisuja, kun oli kerran MOOC eikä verkkokurssi.

Monet e-valmentajuuden haasteista liittyivät opiskelijoiden ja ryhmien toimintaan. Tässä yhteydessä esillä olivat opiskelijoiden tasoerot, jotka saattoivat ilmetä niin sisällöllisessä kuin teknisessäkin osaamisessa. Kurssien opiskelijat olivat eri-ikäisiä ja eri koulutustaustoista, sillä mukana oli sekä ammatillisessa koulutuksessa opiskelevia nuoria että korkeakoulutettuja pitkän linjan ammattilaisia. Eri taustoista tulevien opiskelijoiden voi olla vaikeaa osallistua ryhmän toimintaan sekä arvioida muiden opiskelijoiden suorituksia ja antaa niistä palautetta (Hiidenmaa 2013, 15).

Suuri haaste oli myös se, että opiskelijat työskentelivät verkkoalustalla eriaikaisesti, mikä vaikeutti opiskelun ryhmäprosessin edistymistä. Aina opiskelijoiden yhteistoiminta ja keskustelu verkkoalustalla ei myöskään käynnistynyt toivotun kaltaisesti. Usein keskustelu oli melko hiljaista, mutta toisaalta myös vilkas ryhmätoiminta saattoi tehdä valmentajan roolin haastavaksi.

Jos opiskelijoiden yhteistoiminta ei käynnisty, on haastavaa keksiä aktivointikeinoja ja saada työskentely eläväksi. Toisaalta jos opiskelijat ovat hyvin aktiivisia, on haastavaa seurata kurssin tapahtumia ja pysyä perillä opiskelijoiden etenemisestä.

Haasteellista on se, että osa opiskelijoista ei osallistu tai osallistuu eri tahtiin muun ryhmän kanssa.

Oman haasteensa valmennukseen toi joidenkin mielestä ylipäänsä se, että opiskelijoita kohdattiin ainoastaan verkossa eikä kasvokkaisia tapaamisia ollut ollenkaan. Lisäksi haasteellisiksi koettiin jotkin sisältöön liittyvät ongelmat, kuten epäselvät tehtävänannot. Myös tekniikkaan liittyi joidenkin valmentajien mielestä jonkin verran haasteita.

Opiskelijoiden kokemuksia e-valmentajuudesta

Opiskelijaryhmä, jonka kanssa käytiin palautekeskustelu cMOOC-opintojaksosta, oli siihen pääsääntöisesti tyytyväinen. Osa heistä oli käynyt ensimmäisen kurssin innoittamana myös seuraavat cMOOC-kurssit. Osa toi e-valmentajien roolista keskusteltaessa esiin sen, että e-valmentajat olivat kurssien aikana pääsääntöisesti näkymättömiä. Kuten eräs opiskelija toteasi: ”*Valmentajaa ei kyllä näkynyt hirveästi, ei ollut läsnä.*” Toisaalta e-valmentajat pohtivat itsekin läsnäoloa ja siihen liittyviä haasteita, kuten seuraava e-valmentaja, joka mietti, ”*miten kyetä seuraamaan ja välittämään opiskelijoille, että on seurattu ja luettu.*”

Valmentajien tehtävään sisältyy paljon näkymätöntä taustalla oloa, tehtävien lukemista ja ryhmän pudokkaiden jäljittämistä ja tavoittelua. Myös silloin, kun keskustelu etenee monipuolisesti ja vilkkaasti eteenpäin, e-valmentajan on helppo olla ”näkymätön”. Tällaisissa tilanteissa e-valmentaja voi kokea, että yksittäisen kommentin lähettäminen monipuolista keskustelua sisältävään viestiketjuun on pikemminkin tarpeetonta kuin tärkeä ja kaivattu viesti. Kun ryhmä toimii hyvin, voi e-valmentaja jopa kokea keskusteluun osallistumisen olevan prosessin häiritsemistä, jolloin hän jättäytyy passiivisemmän tarkkailijan ja seuraajan rooliin.

Opiskelijat näkivät e-valmentajien toiminnan välillä eroja. Eräs palautekeskusteluun osallistunut opiskelija esitti asiasta seuraavan näkemyksen:

E-valmentajat olleet tosi eritasoisia, on ollu semmoisia että on käyty tsemppaamassa, mutta kolmosella, en tiedä kuka on mun e-valmentaja, ei ole ollu minkäänlaista kontaktia missään vaiheessa.

Erityisesti ne opiskelijat, jotka olivat useammalla kurssilla ja mukana eri e-valmentajien ryhmissä, näkivät erojen olevan merkittäviä. Tämä tuli ilmi sekä kurssin palautekyselyn nimettöminä jätetyistä avovastauksista että palautekeskusteluista.

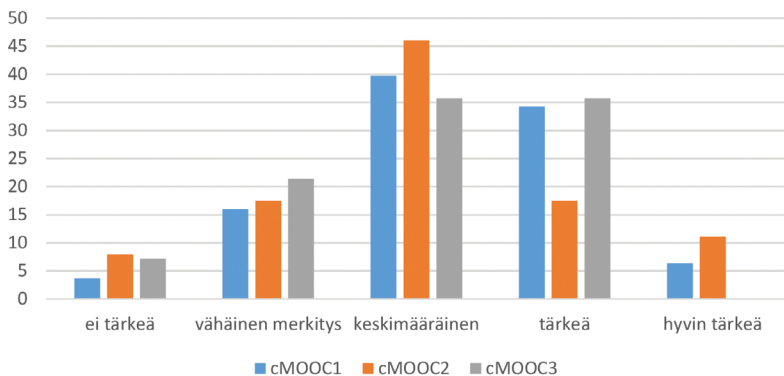
Opiskelijoille e-valmentajan rooli ja tehtäväkuva oli osin epäselvä, eivätkä he olleet tietoisia siitä, mitä valmentajien tehtäviin kuului ja mitä heiltä voi odottaa. Yksi palautekeskusteluun osallistunut opiskelija pohti e-valmentajan tehtäväkuvaa seuraavasti: ”*Ajattelin että e-valmentaja tarkistaa vain sen että tehtävä on tehty.*” Myös kurssipalautteiden avovastauksissa pohdittiin e-valmentajan roolia. Kurssipalautteita annettiin jokaisella kurssilla yli 100. Palautteiden yhteydessä oli mahdollista antaa myös vapaata sanallista palautetta, ja näistä avovastauksista e-valmentaja mainittiin yhteensä 16:ssa. Kyseisissä vastauksissa pohdittiin e-valmentajien välisiä ero-

ja, toiminnan näkymättömyyttä ja ylipäänsä sitä, mikä e-valmentajien rooli kurssilla oli. Eräs opiskelija kirjoitti:

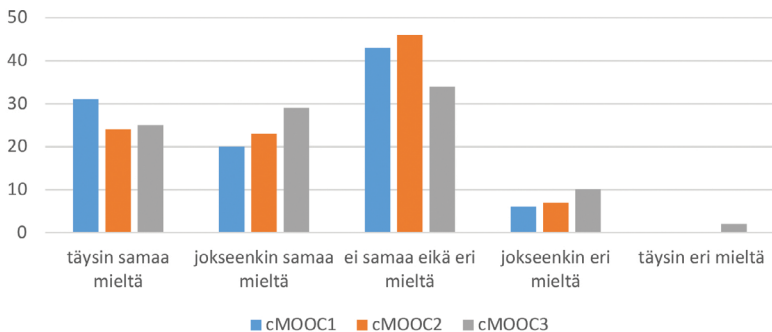
En myöskään törmännyt kertaakaan siihen, että e-valmentaja olisi ryhmäämme ohjastanut. Mitä virkaa on e-valmentajalla, jos häntä ei näy tai kuulu? Valmentaja valmentaa ja jos tarkoituksena on vain olla seuraaja, niin sitten nimike pitää vaihtaa e-seuraajaksi.

Kuten aiemmin kävi ilmi, osa valmentajista näki erojen valmennuksessa olevan opiskelijoita eriarvoistava tekijä. Sama huomio tuotiin myös kurssipalautteessa esille: *”Kehittämisehdotus: kaikkia E-valmentajia koskevan minimistandardin miettiminen, jotta taataan laatu ja tasapuolisuus.”* Toisaalta opiskelijat, joiden kanssa keskusteltiin kurssista, mainitsivat myös, että kurssit olivat sujuneet hyvin ilman e-valmentajan aktiivista läsnäoloakin. Heidän mukaansa ryhmän muu keskustelu ja kommentointi on niin merkittävässä roolissa, että e-valmentajan ei tarvitsekaan näkyä: *”Siellä oli niin paljon sitä muuta kommentointia että se ei ollu mitenkään tarpeen.”*

Opiskelijoiden kokemat erot e-valmentamisen tarpeessa voivat heijastella paitsi opiskelijoiden välisiä eroja ja henkilökohtaisia valmiuksia, myös ryhmän toimivuutta ja kehitysastetta. Verkkomuotoisessa opiskelussa on erotettavissa viisi kehitysaskelta: alemmilla askelmilla olevat tarvitsevat enemmän tukea ja ylimmällä ryhmä puolestaan toimii itseohjautuvasti (Salmon 2013, 16). Valmentajan rooliin vaikuttaa ryhmän kehitysvaihe eli se, kuinka valmis se on verkossa tapahtuvaan työskentelyyn (Sirkkilä 2014). Sen lisäksi, että opiskelijoiden välillä oli eroavaisuuksia tyytyväisyydessä valmentajien toimintaan, on olennaista huomata, että heillä oli jo ennen kurssia lähtökohtaisesti erilaisia näkemyksiä e-valmentajan tuen tärkeydestä (taulukko 1). Vaikka suurin osa pitikin e-valmentajien tuen merkitystä keskimääräisenä, joukossa oli myös niitä, joiden mielestä valmentajien tuki ei ollut tärkeää, samoin kuin niitä, jotka pitivät sitä hyvin tärkeänä. Kurssien jälkeen kerättyjen palautekyselyjen mukaan opiskelijat olivat melko tyytyväisiä e-valmentajien toimintaan (taulukko 2). Väitteeseen ”sain tarvittavaa tukea e-valmentajalta” opiskelijoista hieman yli puolet vastasi olevansa täysin tai joksikin samaa mieltä.



Taulukko 1. E-valmentajien tuen merkitys opinnoille.



Taulukko 2. Sain tarvittavaa tukea e-valmentajalta.

Palautekeskusteluun osallistuneiden opiskelijoiden kanssa keskusteltiin siitä, mihin e-valmentajien tukea tarvitaan eniten. Opiskelijat olivat sitä mieltä, että e-valmentajasta voisi olla apua kurseista suoriutumiseen, ja joidenkin opiskelijoiden mukaan e-valmentajien panos opiskelun tukena on erityisen tärkeä. Opiskelijoilla oli selkeitä näkemyksiä siitä, millaisissa asioissa e-val-

mentajaa tarvitaan. He pitivät kannustamista ja motivointia eräänä tärkeänä e-valmentajan tehtävänä. Kuten eräs opiskelija sanoi: *”Jos joku sparrais vähän jos olis näkyvillä ja mukana, se motivois tekemään, ja en tarkoita että joka päivä pitäis laittaa postia.”*

Osa opiskelijoista oli sitä mieltä, että tehtävänannot olivat toisinaan vaikeahkoja. E-valmentajan yhtenä tehtävänä voisi opiskelijoiden mukaan olla tehtävänantojen avaaminen ja keskustelun herättäminen. Erityisesti niihin tilanteisiin, joissa keskustelua ei ryhmässä jostakin aiheesta omatoimisesti synny, toivottiin e-valmentajilta apua. *”Tehtävänannot oli välillä kummallisia, mä olisin toivonut että e-valmentaja voisi antaa vinkkejä tehtäviin, jos ei ala keskustelua syntyä.”* Myös e-valmentajat tosin pitivät joitakin tehtävänantoja haasteellisina, kuten eräs heistä kertoo: *”Kaikki tehtävänannot ei olleet kovin selkeitä joten niitä oli vaikea myös selittää opiskelijoille, kun kysyivät täsmennyksiä.”*

Opiskelijat toivoivat e-valmentajilta myös opiskelijoiden tasapuolisen työnjaon ja opiskelun seuraamista. Heidän mukaansa erityisesti joidenkin opiskelijoiden epäaktiivinen osallistuminen kurssilla oli asia, johon e-valmentajien toivottiin puuttuvan. *”Jos joku ei ole osallistunut ryhmätöihin, e-valmentaja voisi huomauttaa asiasta, jossain vaiheessa pistää harmitamaan jos on niitä jotka ei millään tapaa osallistu.”* Tällainen vapaamatkustajuus on myös cMOOCin idean vastaista, kurssinhan on tarkoitus edetä nimenomaan ryhmän yhdessä tekemisen kautta.

Opiskelijat toivoivat e-valmentajilta myös palautetta. Palautetta toivottiin sekä yksilö- että ryhmätehtävistä, kuten yksi opiskelija totesi: *”Tehtäväkohtaisesti, jos ryhmä on nähnyt kovasti vaivaa ja se näkyy ryhmätöistä, niin se olisi kiva kuulla, kun kerran on e-valmentaja.”* Toisaalta toivottiin myös kokoavaa, vaikka edes lyhyttä, palautetta kurssin jälkeen. Eräs opiskelija, joka oli osallistunut useammalle cMOOC-kurssille ilmaisikin pettymyksensä: *”Mulle ei ole tullut yhden yhtä palautetta, että hyvin meni kurssi.”* Palautteen merkitys on opiskelulle ylipäänsä suuri ja olennainen opiskelijan kehittymisen kannalta myös verkko-opetuksessa (Koli & Silander 2002, 43–44).

Yhteenveto

Yhteenvetona voidaan voidaan cMOOC-opintojaksojen pohjalta todeta, että e-valmentajuudessa on paljon hyvää ja toimivaa. Vaikka kyseessä oli toteuttajien ensimmäinen yhteinen MOOC-kurssi, ja monia asioita tehtiin siten aivan ensimmäistä kertaa, e-valmentajuuden näkökulmasta näistä monissa myös onnistuttiin. Kuitenkin vaikuttaa siltä, että e-valmentajuus on tehtäväkenttä, jonka sisältöä, merkitystä ja tavoitetta olisi hyödyllistä pohtia tarkemmin.

Lisäksi on syytä pohtia myös laajemmin sitä, millaista pedagogiikkaa verkkomuotoinen opiskelu edellyttää.

Sekä opiskelijoiden että valmentajien palautteen perusteella e-valmentajien työ pitäisi määrittää paremmin. Opiskelijat toivoivat tietoa siitä, mikä e-valmentajan rooli on ja mitä heiltä voi odottaa. E-valmentajan tehtäväkentän parempi jäsenitys näyttäisi olevan tarpeen jo siitä syystä, että valmentajat eivät aina itsekään tienneet, mitä heidän on tarkoitus tehdä. Tehtäväkuvan jäsentymättömyys vie myös resursseja, sillä e-valmentaja saattaa pahimmillaan hakeutua kurssialustalle useita kertoja vain todetakseen, ettei edelleenkään tiedä, mitä hänen kuuluisi siellä tehdä.

Kun valmentajilta tiedusteltiin kyselyssä näkemyksiä siitä, mitä e-valmentajuus on, vastauksissa korostui motivointi, kannustaminen ja tukeminen. Tämä on myös asia, jota opiskelijat toivoivat valmentajilta. Opiskelijoita voidaan tukea monella tavalla, joten voisi olla tärkeää konkreettisesti avata sitä, millaisia tapoja ja toimintamalleja on ollut käytössä. Opiskelijat toivoivat, että e-valmentajat ottaisivat rohkeamman roolin ja näyttäisivät läsnäolonsa vaikka pienin viestein. Opettajien roolista ja sen näkyvyydestä sekä haasteista on keskusteltu MOOCien yhteydessä aiemminkin (esim. Bayne & Ross 2015). Vaikka osa opiskelijoista ja ryhmistä toimiikin itseohjautuvasti eikä tarvitse valmentajan aktiivista panosta, haasteena on sen havaitseminen, milloin ryhmä tarvitsee tukea ja onko toimivassa ryhmässä kenties joitakin yksilöitä, jotka tarvitsevat muita enemmän ohjausta.

Distanssin cMOOC-kurssien lähtökohtana oli e-valmentajuus, mutta valmentajien työnkuva ei ollut tarkasti määritelty. Tästä näkökulmasta voidaan e-valmentajuuden erilaisia toteuttamistapoja pitää myös kokeiluna, jossa mallinnettiin toimintaa. Tämän artikkelin tausta-aineiston perusteella vaikuttaa siltä, että toimiva ja hyvä e-valmentajuus on aktiivista ja näkyä opiskelijoille. Lisäksi näyttäisi olevan tarpeen sopia joistakin e-valmentamisen toimintatavoista ja periaatteista, niin että valmentaminen voisi tapahtua mahdollisimman tasavertaisesti. Myös teknisiä ratkaisuja kommunikoinnin edistämiseksi voisi olla tärkeää kehittää edelleen. Erityisen tärkeää vaikuttaisi olevan sellaisten työkalujen luominen, jotka tekisivät opettajien toiminnan näkyvämmäksi opiskelijoille. Tällaisia voisivat olla esimerkiksi erilaiset visuaaliset symbolit (vrt. Koli 2008).

Ryhmädynamiikasta ja ryhmäprosesseista tiedetään nykyään jo varsin paljon, mutta verkkomuotoisesta ryhmätoiminnasta tietoa on vähemmän. Vaikka ryhmäteoreettinen kirjallisuus on osin sovellettavissa verkkoonkin, e-muotoisessa ryhmätoiminnassa on kuitenkin sekä uudenlaisia mahdollisuuksia että haasteita. Tähän kytkeytyy myös valmentajan rooli ja toimivien valmentajuuskäytänteiden luominen. Verkkomuotoisten ryhmien toiminta ja niiden ohjaaminen ovat asioita, joita koskeva tiedontarve on suuri. Ryhmien toiminnasta ylipäänsä on jo paljon tietoa, mutta tärkeää olisi yhtä lailla tietää, millaisia verkkomuotoiset ryhmäprosessit ovat.

Lähteet

- Bayne, Sian & Ross, Jen 2015. *Mooc Pedagogy*. Teoksessa Paul Kim (ed.) *Massive Open Online Courses: The MOOC Revolution*. New York & London: Routledge.
- Haber, Jonathan 2014. *MOOCs*. Cambridge: The MIT Press.
- Hiiidenmaa, Pirjo 2013. *Jos vastaus on mooc, mikä on kysymys?* Helsinki: Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.
- Humak 2015. Digipedatoimintaohjelma 2018 (julkaisematon).
- Koli, Hanne 2008. *Verkko-ohjauksen käsikirja*. Helsinki: FinnLectura.
- Koli, Hanne & Silander, Pasi 2002. *Verkko-oppiminen. Oppimisprosessin suunnittelu ja ohjaus*. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja D:134. Hämeenlinna: HAMK.
- Löfström, Erika & Kanerva, Kaisa & Tuuttila, Leena & Lehtinen, Anu & Nevgi, Anne 2006. *Laadukkaasti verkossa. Verkko-opetuksen käsikirja yliopisto-opettajalle*. Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 33. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Mikkola, Marjut 2006. *Verkko-opiskelijan ja verkko-ohjaajan käsitys ohjauksen merkityksestä verkko-opiskeluun*. Pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos.
- Salmon, Gilly 2013. *E-tivities: The Key to Active Online Learning*. London & New York: Routledge.
- Sirkkilä, Hannu 2014. Valmennuspedagogiikkaa verkko-oppimisympäristössä. Teoksessa Tuomas Korkalainen & Päivi Timonen & Leena Tuuttila (toim.) *MOOCiin menevä nuorisotyö. Joustava etäopetus digitaalisen työotteen vahvistajana*. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, Metropolia ammattikorkeakoulu ja Verke, 94–100.
- Suominen, Riitta & Nurmela, Satu 2011. *Verkko-opettaja*. Helsinki: WSOY.
- Syrjäkari, Maire 2007. *Opettaja ohjaajana verkossa – tuutoreiden kokemuksia verkko-ohjaamisesta Akateemiset opiskelutaidot -verkkokursilla*. Acta Universitatis Lapponiensis 126. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Söderlund, Markus 2016. Ensikokemuksia cMOOC-kursseista digitaalisen nuorisotyön opetuksessa. *HAMK Unlimited*. Viitattu 10.6.2016. <https://unlimited.hamk.fi/ammattillinen-osaaminen-ja-opetus/ensikokemuksia-cmooc-kursseista-digitaalisen-nuorisotyon-opetuksessa/>.

cMOOC-TOTEUTUS MOODLEROOMS- ALUSTALLA

KOKEMUKSIA JA SUOSITUKSIA

Jussi Linkola

Kuvaan tässä artikkelissa keväällä 2016 järjestetyn Digitaalisen nuorisotyön perusteet -cMOOC-kokonaisuuden suunnittelua ja toteutusta Moodle-rooms-kurssialustalla.

Kurssikokonaisuus oli Distanssi – MOOC nuorisotyön digitaalisen työotteen vahvistajana -hankkeen toteuttama, kaikille avoin verkkokurssi, jonka tavoitteena oli parantaa nuorisoalan valmiuksia ja nuorisotyöntekijöiden osaamista digitaalisen nuorisotyön parissa. Hanke oli opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama ja sitä koordinoi Humanistinen ammattikorkeakoulu yhdessä Metropolia Ammattikorkeakoulun kanssa. Yhteistyökumppaneina olivat valtakunnalliset nuorisoalan kehittämiskeskukset Verke ja Koordinaatti.

Digitaalisen nuorisotyön perusteet -kokonaisuus rakentui kolmesta yhden opintopisteen osasta, jotka ovat 1. Johdatus digitaaliseen nuorisotyöhön, 2. Digitaalinen osallisuus ja toimijuus nuorisotyössä sekä 3. Digitaalinen kohtaaminen ja dialogisuus nuorisotyössä. Keväällä 2016 pidetyille pilottikursseille ilmoittautui opiskelijoita seuraavasti: 259 (1. kurssi), 262 (2. kurssi) ja 217 (3. kurssi).

Mikä on cMOOC?

MOOC (*Massive Open Online Course*) tarkoittaa verkossa pidettävää kurssia, jolle kuka tahansa saa osallistua (Wikipedia 2016). MOOC-toteutuksissa on perinteisesti erotettu kaksi mallia, joista toisessa korostuvat tiedon tuottaminen ja osallistujien välinen vuorovaikutus, kun taas toinen painottuu enemmän valmiiksi annetun tiedon omaksumiseen (Siemens 2012). Nämä lähestymistavat erotetaan toisistaan etuliitteillä c- ja x-, eli puhutaan yleisesti cMOOC- ja xMOOC-toteutuksista (mt.).

Digitaalisen nuorisotyön perusteet -kokonaisuus suunniteltiin alusta alkaen cMOOC-näkökulmasta, eli kurssiaktiviteetit rakennettiin osallistujien keskusteluja, ajatustenvaihtoa ja vertaisoppimista tukemaan. Oletimme kurseja rakentaessamme, että osallistujat tulevat olemaan taustoiltaan, tiedoiltaan ja taidoiltaan erilaisia, joten toisilta oppimisen mahdollistaminen oli tärkeässä osassa toteutuksia suunniteltaessa.

Osallistujien vuorovaikutukseen nojaavalla kurssilla ohjauksella on keskeinen rooli. Omalla kurssillamme ohjaus rakentui Humakin valmennuspedagogiikan varaan. Siinä korostuvat ryhmässä oppiminen ja työelämälähtöisyys (Humak 2014). Opiskelijaryhmien työskentelyä ohjasivat e-valmentajat, joista kukin huolehti opiskelijaryhmiensä opintojen etenemisestä.

Moodlerooms: viritetty Moodle pilvessä

Moodlerooms on yhdysvaltalainen verkko-opetukseen erikoistunut yritys, jonka tärkein tuote on kaupallinen, pilvipohjainen Moodlerooms-verkkokurssialusta (Moodlerooms 2016). Moodlerooms-alusta perustuu avoimen lähdekoodin Moodle-ohjelmistoon, jonka perusominaisuuksia on laajennettu ja ulkoasua kehitetty toimimaan tavallista Moodlea monipuolisemmin eri päätelaitteilla.

Distanssi-projektissa käytössämme oli Moodlerooms-kurssialusta, jolle voimme vapaasti luoda uusia kurseja. Digitaalisen nuorisotyön perusteet -kokonaisuus muodostui kolmesta yhden opintopisteen kurssista, joita jokaista varten myös verkkokurssialustalle luotiin oma kurssi. Kurseille mukaan tulevat opiskelijat rekisteröityivät ensin kurssialustalle, minkä jälkeen he ilmoittautuivat vielä erikseen niille kursseille, joille halusivat osallistua.

Kokemuksia kurssin työstämisestä

Aloitimme kurssin työstämisen syksyllä 2015. Suunnittelu käynnistettiin Carpe Diem -työpajassa, jonka aikana kurssien tavoitteita, sisältöjä ja aktiviteetteja työstettiin suunnitelmallisesti. Carpe Diem on tiimipohjainen oppimisen suunnittelumalli, jota toteutetaan kaksipäiväisissä, ohjatuissa työpajoissa (Salmon 2015). Omiin tarpeisiimme Carpe Diem -menetelmä osoittautui toimivaksi malliksi, jonka avulla kurssit muovautuivat tehokkaasti kohti toteutusta (Linkola 2015).

Työpajan jälkeen käytimme runsaasti aikaa Moodlerooms-alustaan tutustumiseen. Alusta tarjoaa runsaasti ominaisuuksia ja työkaluja, joiden omaksuminen edellyttää paneutumista. Tämä kannattaa huomioida ensimmäisiä kursseja toteutettaessa.

Kurssiformaatin valinta

Moodlerooms-alustalla toteutettavat kurssit on mahdollista koota eri tavoin. Kurssikokonaisuus voidaan organisoida esimerkiksi aiheiden perusteella, yksittäisten tehtävien perusteella tai aikasidonnaisesti viikkojen perusteella. Omilla kursseillamme päädyimme viikkokohtaiseen jakoon, koska kurssimme olivat 4–5 viikon mittaisia.

SISÄLTÖ



Kurssi-info ja yleinen keskustelu

Eteneminen: 0 / 3

Viikko 1 (14.-20.3.) - Nuorten toiminta verkossa

Eteneminen: 3 / 9

Viikko 2 (21.-27.3.) - Nuorten

verkkovaikuttaminen

Eteneminen: 1 / 5

Viikko 3 (28.3.-3.4.) - Digitaalinen pelitoiminta

Eteneminen: 0 / 4

Viikko 4 (4.-10.4.) - Nuorten omaehtoisen

toiminnan tukeminen

Eteneminen: 1 / 4

Kuva 1. Viikkokohtaisesti jaetun kurssin rakenne.

Viikoittain jaetussa kokonaisuudessa on aluksi päätettävä kurssin kesto ja alkamisaika, minkä jälkeen kurssialusta luo viikkokohtaisen rakenteen varsinaisia sisältöjä varten. Tämä kurssimuoto sopii kursseille, joilla opiskelijoiden toivotaan etenevän annetun aikataulun mukaisesti. Kurssiformaatti on hyvä suunnitella ja lyödä lukkoon ennen sisältöjen lisäämistä kurssipoh-

jaan, koska jos formaattia joudutaan jälkikäteen muuttamaan, jo lisättyjä sisältöjä voi olla työlästä siirtää oikeille paikoilleen kurssirakenteessa.

Ryhmäjako ja e-valmentajien toiminta

Ryhmätoiminnon avulla kurssin opiskelijat voidaan jakaa ryhmiin eri perustein. Omilla kursseillamme ryhmäjako oli tarpeen kohtalaisen suuren osallistujamäärän vuoksi – esimerkiksi keskustelualueiden toiminta ei olisi onnistunut, jos kaikki opiskelijat olisivat osallistuneet keskusteluihin yhtenä joukkona.

Käytimme kursseillamme 14–22 opiskelijan ryhmäkokoja, ja jokaisella e-valmentajalla oli 1–3 ryhmää valmennettavanaan. Kokemusten perusteella voidaan todeta, että kolmen ryhmän etenemisen seuraaminen yhtä aikaa on varsin työlästä, varsinkin jos ryhmät ovat suuria ja opiskelijat osallistuvat aktiivisesti keskusteluihin. Valmentajan työssä aikaa kuluu melko paljon jo siihen, että käy yhden keskustelualueen osalta läpi kaikki keskustelut ja tarvittaessa reagoi niihin.

Toisaalta ryhmämuotoinen opiskelu edellyttää opiskelijoilta riittävää aktiivisuutta, muuten kurssi ei tunnu elävältä. Tästä johtuen kasvatimme kolmannen kurssimme ryhmäkokoja yli kahteenkymmeneen opiskelijaan, koska toisen kurssin perusteella oli odotettavissa, että osa opiskelijoista jää passiivisiksi. Oman kokemuksen perusteella arvioisin, että noin 10 aktiivista opiskelijaa on keskustelujen kannalta hyvä ryhmän tavoitekoko.

E-valmentajien kesken käytiin kurssien edetessä keskustelua omalla keskustelualueella, jolla sovittiin muun muassa yhtenäisistä arviointiperusteista ja haettiin tasapainoista e-valmennuspanosta kaikkiin ryhmiin. Yleisesti ottaen e-valmentajat osallistuivat ryhmien toimintaan tarvittaessa, kun esimerkiksi haluttiin aktivoida tehtävien suorittamista.

Kokemuksia sisältö- ja tehtävätyypeistä

Seuraavaksi esittelen eniten käyttämiämme kurssityökaluja ja niiden toimintaa. Näiden lisäksi alustalla on runsaasti työkaluja, joita emme ainakaan toistaiseksi ole ehtineet käyttää tai edes kokeilla.

Edistynyt keskustelualue

Edistynyt keskustelualue on Moodlen ja Moodleroomsin aktiveettityyppi, jota voi hyödyntää keskustelun ja vuorovaikutuksen välineenä (Blackboard Inc. 2016a). Koska tavoitelimme digitaalisen nuorisotyön perusteet -kurseilla yhteisöllistä cMOOC-toteutusta, opiskelijoiden välinen vuorovaikutus oli keskeisessä osassa kurssiaktiiviteettien joukossa.

cMOOC 2: Digitaalinen osallisuus ja toimijuus nuorisotyössä

Sisällysluettelo

[Yhteisöllisyys
sosiaalisessa mediassa](#)

[Blogit](#)

**Vloggaus ja
tubettaminen**

[WhatsApp](#)

[Instagram](#)

[Periscope](#)

[Vine](#)

[Snapchat](#)

[Twitter](#)

[Digitaalisista peleistä](#)

1.8 Yhteisöllisyys sosiaalisessa mediassa



Vloggaus eli videobloggaus on läheistä sukua perinteisemmälle bloggaamiselle, jota käsiteltiin edellisessä luvussa. Erona tekstipohjaiseen blogijulkaisemiseen on videon hyödyntäminen ilmaisuvälineenä.

Suosituin vloggauslusta on [YouTube](#). YouTubessa voit esimerkiksi tallentaa ja julkaista videoita, katsoa muiden julkaisemia videoita, kommentoida, suositella ja jakaa videoita eteenpäin. Voit myös seurata muita käyttäjiä ja videokanavia, tehdä videokoelmia ja soittolistoja.

YouTube on erittäin monipuolinen, suosittu ja aktiivinen palvelu. Joka minuutti sinne ladataan 100 tuntia uutta videomateriaalia.

YouTube useiden nuorten keskuudessa suosittumpi kuin televisio. **Tubettaminen**, eli **videoiden kuvaaminen ja julkaiseminen, katsominen, jakaminen, tykkääminen ja kommentoiminen** YouTubessa on erittäin

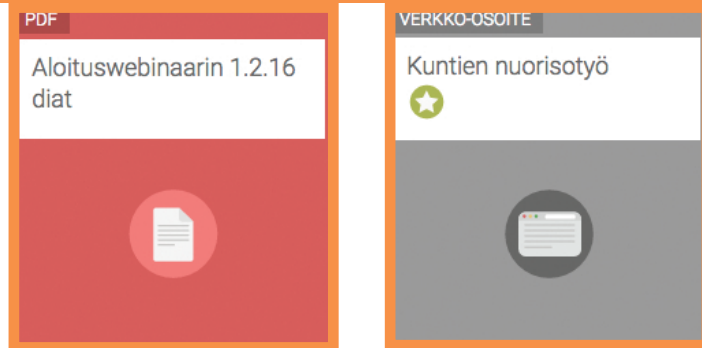
Kuva 2. Kirja-työkalulla rakennettu materiaalikokonaisuus.

Käytimme edistynyt keskustelualue -aktiiviteettia pääsääntöisesti kahdella tavalla: kurssin yleisessä osiossa keskustelupaikkana, jossa voi jutella kai-kista kurssiin liittyvistä asioista, sekä opiskeluviikkokohtaisesti yksittäisissä oppimistehtävissä. Yleisin tapamme käyttää tätä aktiiviteettia oli antaa opiskelijoille jokin aineisto, esimerkiksi luentotalenne, muu video tai julkaisu, ja pyytää kertomaan ja keskustelemaan sen herättämistä ajatuksista keskustelualueella. Tällaisia tehtäviä saattoi olla samalla viikolla useita, jolloin jokkaista aihetta käsiteltiin omalla keskustelualueellaan.

Ryhmä keskustelualueella

Koska kaikilla kursseillamme oli yli 200 ilmoittautunutta ja keskusteluun perustuvia tehtäviä, hyödynsimme ryhmäominaisuutta, jonka ansiosta keskustelut voitiin käydä pienryhmissä eikä kaikkien osallistujien kesken. Näkyvät ryhmät -asetuksen avulla opiskelijoilla oli mahdollisuus halutessaan nähdä muidenkin ryhmien keskustelut, mutta osallistuminen rajattiin oman

ryhmän sisälle. Mielestämme oli tärkeää, että opiskelijoilla oli mahdollisuus seurata muiden ryhmien toimintaa, koska keskusteluissa esiin tulleet käytännön kokemukset ja vinkit olivat kurssin arvokasta antia.



Kuva 3. Tiedosto- ja verkko-osoite-elementit verkkokurssilla.

Sivu

Sivu on aineistomuoto, jonka avulla kurssialustalle voidaan tuottaa esimerkiksi tekstiä ja kuvia sisältävää oppimateriaalia (Blackboard Inc. 2016b). Sivun toimintatapa auttaa pitämään kurssinäkömman selkeänä, sillä sivusta näkyy kurssilla oletuksena vain otsikko ja pieni kuvaus, ja vasta sivun avaaminen tuo koko sisällön näkyviin.

Sivu on hyvä työkalu kohtalaisen pienten sisältöjen lisäämiseksi kurssille. Sivulle voidaan esimerkiksi rakentaa jokin sisältökokonaisuus, johon perehdyttyään opiskelijat siirtyvät keskustelualueelle käsittelemään aihetta.

Kirja

Kirja on sivua laajemmille kokonaisuuksille tarkoitettu sisältötyyppi, jonka avulla materiaali on mahdollista jakaa useiksi sivuiksi ja tarvittaessa vielä alasivuiksi (Blackboard Inc. 2016c). Kirja-aineisto luo materiaalille selailua helpottavan sisällysluettelon sekä materiaalissa eteen- ja taaksepäin johtavat selauslinkit.

Hyödynsimme kirja-sisältötyyppejä kurssillamme esimerkiksi sosiaalista mediaa ja yhteisöllisyyttä käsittelevän aineistopakettin rakentamisessa. Näin saimme laajan materiaalin jaoteltua välineiden ja toimintatapojen mukaan organisoiduksi kokonaisuudeksi. Aineiston pohjalta heränneitä ajatuksia purettiin tarkoitusta varten luodulla edistyneellä keskustelualueella.

Verkko-osoite ja tiedosto

Verkko-osoite on sisältömuoto, jonka avulla kurssisisältöjen joukkoon voidaan liittää ulkopuolisille verkkosivuille tai verkkoaineistoihin johtavia linkkejä (Blackboard Inc. 2016d). Linkkejä voidaan luonnollisesti lisätä muutenkin tekstisisältöjen joukkoon, mutta verkko-osoite-työkalulla lisätty linkki näkyy kurssilla omana sisältöosionaan, johon voidaan liittää tavoitteiden ja suoritusten seurantaa. Suoritusten seurannalla voidaan esimerkiksi määrittellä, että linkkiaineisto merkitään opiskelijan osalta suoritetuksi, kun hän on avannut linkin.

Tiedosto-sisältömuodon avulla kurssille voidaan tuoda liitetiedostoja opiskelijoille jaettavaksi (Blackboard Inc. 2016e). Visuaalisena elementtinä tiedosto toimii verkko-osoite-sisältömuodon tavoin, ja siihen voidaan samalla tavalla liittää tavoitteiden ja suoritusten seurantaa.

Tentti

Tenttiaktiiviteetilla on mahdollista luoda esimerkiksi monivalintatehtävistä tai oikein/väärin-vaihtoehdoista koostuvia kokonaisuuksia, jotka arvioidaan automaattisesti (Blackboard Inc. 2016f). Käytimme tenttiaktiiviteettia kurssillamme jokusen kerran henkilökohtaisen osaamisen arviointivälineenä mutta emme niinkään tenttimielessä; suoritus ei siis ollut kurssin läpäisykriteeri tai arvostaman muodostamisen työkalu.

Palaute

Palauteaktiiviteetti antaa nimensä mukaisesti mahdollisuuden rakentaa palautekyselyjä, joissa voi hyödyntää monivalintakysymyksiä, kyllä/ei-väittämiä tai avoimia tekstikenttiä (Blackboard Inc. 2016g).

Käytimme palauteaktiiviteettia kurssiemme aloituskyselyissä sekä loppupalautteiden keräämisvälineenä.

Arviointi

Moodleroomsin aktiiviteettien yhteydessä voidaan hyödyntää arviointityökalua, jonka avulla opiskelijan tuotoksia voidaan arvioida määritellyn asteikon mukaisesti. Digitaalisen nuorisotyön perusteet -kurssilla käytimme arviointia myös vertaisarviointiin joidenkin edistyneiden keskustelualueiden yhteydessä. Tällöin opiskelijat saattoivat valita jokaiseen keskustelunavaukseen tai vastaukseen liittyen sopivan arvion ennakkoon määritellyltä arvosteluasteikolta.

Arviointi voidaan kytkeä päälle aktiviteettikohtaisesti, ja käytettävä asteikko voidaan valita oletusvaihtoehdoista tai vaihtoehtoisesti voidaan luoda kokonaan uusi, tarkoitukseen sopiva asteikko. Vertaisarviointi on yksi tapa keventää kurssin vetäjien kuormitusta ja lisätä opiskelijoiden vuorovaikutusta sekä edesauttaa oppimista.

Tavoitteet

Tavoitteet on työkalu, jonka avulla on mahdollista seurata opiskelijoiden suoriutumista kurssikohtaisiin tai yleisemmin määriteltyihin tavoitteisiin liittyen. Kurssille voidaan määritellä esimerkiksi tavoite ”Opiskelija syventää teknistä osaamistaan”, minkä jälkeen tavoite voidaan yhdistää kaikkiin sellaisiin aktiviteetteihin ja aineistoihin, jotka tukevat kyseisen tavoitteen saavuttamista. Kurssin edetessä on mahdollista seurata, kuinka suuren osan kutakin tavoitetta palvelevista aktiviteeteista opiskelija on suorittanut. Yhteen aktiviteettiin voidaan liittää useita tavoitteita.

Tavoitekokoelmat määritellään Moodlerooms-alustalla yleisen tason resursseiksi, jolloin samoja tavoitteita voidaan hyödyntää useilla kursseilla. Tavoitteita voidaan hyödyntää myös kurssin rakentamisen tukena, sillä työkalun avulla voidaan seurata, kuinka kattavasti ja tasapainoisesti kurssille määritellyt tavoitteet on otettu huomioon aineistoja ja aktiviteetteja tuotettaessa.

Lopuksi

Verkkokurssin suunnitteleminen, rakentaminen ja toteuttaminen on työläs ja monitahoinen tehtävä. Osaamistavoitteiden muuntaminen opetusmateriaalien, kurssiaktiviteettien ja verkkovälitteisen vuorovaikutuksen toimivaksi kokonaisuudeksi vaatii monien toisistaan riippuvaisten osien yhteen sovittamista. Työläimmillään Digitaalisen nuorisotyön perusteet -cMOOC-kurssien toteuttaminen tuntui kiperän palapelin kokoamiselta, jossa yhden palan siirtäminen käänsi kaksi palaa väärään asentoon. Vahvuutena tässä toteutuksessa oli kuitenkin osaava ja motivoitunut tiimi, jonka yhteistyöllä kaikki palaset saatiin paikoilleen.

Kursseja ohjatessa oli ilo seurata eritaustaisten opiskelijoiden keskustelua ja osaamisen jakamista. Kaikki osallistujat jakoivat auliisti omia tietojaan ja taitojaan. Tällainen yhteisöllinen cMOOC-toteutus ei voisikaan onnistua ilman opiskelijoita, jotka lopulta tekevät kurssin sen pohjan varaan, jonka suunnittelutiimi on verkkokurssialustalle rakentanut.

Toivottavasti näiden kokemusten pohjalle rakentuu vielä monta cMOOC-kurssia, joilla viedään eteenpäin nuorisotyön ja muidenkin alojen ammattiosaamista.

Lähteet

- Blackboard Inc. 2016a. Advanced Forum. Viitattu 14.5.2016. https://en-us.help.blackboard.com/Moodlerooms/Teacher/Content/Activities/Advanced_Forum.
- Blackboard Inc. 2016b. Pages. Viitattu 14.5.2016. <https://en-us.help.blackboard.com/Moodlerooms/Teacher/Content/Resources/Pages>.
- Blackboard Inc. 2016c. Books. Viitattu 14.5.2016. <https://en-us.help.blackboard.com/Moodlerooms/Teacher/Content/Resources/Books>.
- Blackboard Inc. 2016d. URLs. Viitattu 14.5.2016. <https://en-us.help.blackboard.com/Moodlerooms/Teacher/Content/Resources/URLs>.
- Blackboard Inc. 2016e. Files. Viitattu 14.5.2016. <https://en-us.help.blackboard.com/Moodlerooms/Teacher/Content/Resources/Files>.
- Blackboard Inc. 2016f. Quizzes. Viitattu 14.5.2016. <https://en-us.help.blackboard.com/Moodlerooms/Teacher/Content/Activities/Quizzes>.
- Blackboard Inc. 2016g. Feedback. Viitattu 14.5.2016. <https://en-us.help.blackboard.com/Moodlerooms/Teacher/Content/Activities/Feedback>.
- Humak 2014. Valmennuspedagogiikka. Viitattu 12.5.2016. <https://wiki.humak.fi/display/OJOS/Valmennuspedagogiikka>.
- Linkola, Jussi 2015. Verkkokurssin suunnittelua Carpe Diem -menetelmällä. Viitattu 14.6.2016. <http://jml.kapsi.fi/jussi/2015/11/02/verkkokurssin-suunnittelua-carpe-diem-menetelmalla/>.
- Moodlerooms 2016. About Moodlerooms. Viitattu 14.6.2016. <http://www.moodlerooms.com/about-us/>.
- Salmon, Gilly 2015. Carpe Diem – A team based approach to learning design. Viitattu 12.5.2016. <http://www.gillysalmon.com/carpe-diem.html>.
- Siemens, George 2012. MOOCs are really a platform. Viitattu 11.5.2016. <http://www.elearnspace.org/blog/2012/07/25/moocs-are-really-a-platform/>.
- Wikipedia 2016. Massive open online course. Viitattu 11.5.2016. https://en.wikipedia.org/wiki/Massive_open_online_course.

cMOOC NUORISOTYÖN OPIKSELUN MUOTONA

Markus Söderlund

Kun Humanistinen ammattikorkeakoulu Humak ja Metropolia Ammattikorkeakoulu ryhtyivät elokuussa 2015 suunnittelemaan ensimmäisiä MOOC- eli *Massive Open Online Course* -verkkokursseja, aluksi kartoitettiin suunnitteluryhmän aiempia kokemuksia MOOC-kurssien osallistujina tai toteuttajina. MOOC-kurssit ovat verkossa toteutettavia kaikille avoimia verkkokursseja, joita myös suomalaiset korkeakoulut nykyään toteuttavat. Ryhmän, johon kuului Humakin, Metropolian sekä yhteistyökumppaneiden edustajia, jäsenistä muutama oli osallistunut aiemmin opiskelijana MOOC-kurssille tai ainakin aloittanut joskus MOOCin. Kenelläkään ei kuitenkaan ollut aiempaa kokemusta sellaisen suunnittelusta tai toteuttamisesta. Tämä seikka alleviivasi sitä, miten uudenlaisen asian kanssa digitaalisen nuorisotyön verkko-opetuksessa oltaisiin tekemisissä.

Distanssi – MOOC nuorisotalan digitaalisen työotteen vahvistajana -hanke sai opetus- ja kulttuuriministeriön rahoituksen vuosille 2015–2016 tavoitteenaan järjestää ensimmäiset digitaalisen nuorisotyön avoimet ja maksuttomat MOOC-kurssit Suomessa. Näin ollen projektiryhmä ryhtyi samalla opiskelemaan MOOC-kurssin rakentamisen perusteita. Tilanne, jossa kokeillaan ensimmäistä kertaa uudenlaista opetuksen strategiaa, ainakin osittain uutta opetusteknologiaa ja verkko-ohjaajuutta sekä käsitellään aihepiiriä, joka on luonteeltaan jatkuvasti muuttuva, koettiin samalla sekä haasteeksi että innostavaksi mahdollisuudeksi. Aiemmat kokemukset verkko-opintojen järjestämisestä auttoivat myös MOOC-työn käynnistämisessä, ja toisaalta MOOCeihin oli perehdytty jo Distanssi-hankkeen selvitysvaiheessa. Ensimmäinen digitaalisen nuorisotyön avoin ja maksuton verkkokurssi alkoi 1. päivänä helmikuuta 2016. Kesäkuun alkupuolella kaikki kolme hankkeeseen kuuluvaa cMOOC-kurssia oli pidetty ja ensimmäinen kurssi toteutettu toiseenkin kertaan.

Humanistiselle ammattikorkeakoululle nuorisotyön suurimpana amk-kouluttajana on ollut luontevaa olla mukana koordinoimassa ja kehittämässä digitaalisen nuorisotyön täydennyskoulutuksen tulevaisuutta Distanssi-hankkeessa. Keskeisinä yhteistyökumppaneina hankkeessa toimivat lisäksi valtakunnalliset nuorisotyön kehittämiskeskukset Verke ja Koordinaatti, jotka toimivat ensisijaisesti asiantuntijakumppaneina kurssien suunnittelussa ja toteutuksessa ja tuottivat muun muassa kurssitehtävien sisältöjä ja aineistoja. Lisäksi näiden työelämäkumppaneiden asiantuntijat toimivat cMOOC-kursseilla e-valmentajan roolissa.

Tässä artikkelissa teen alustavia johtopäätöksiä siitä, miten Distanssi-cMOOCien toteutus onnistui, miten ne vastasivat niille asetettuihin tavoitteisiin, minkälaisia oppimistuloksia saavutettiin ja miten cMOOCeja voitaisiin edelleen kehittää. Artikkelissa pohdin myös arvioinnin merkitystä ja mahdollisuuksia cMOOC-verkkokurssin toteutuksessa. Aineistona tässä artikkelissa toimivat kurssin e-valmentajien Moodlerooms-oppimisympäristössä käymät keskustelut sekä e-valmentajien suunnittelutapaamisten muistiot. Lisäksi hyödynnän cMOOC-kurssien opiskelijoille tehtyjä kurssien aloitus- ja palautekselyitä, Moodleroomsin tuottamia automaattisia tilastoja sekä Metropolitan opiskelija Anna Adelin kokoamia oppimisanalytiikkaan liittyviä tilastoja.

Distanssi-MOOC-hanke ja digitaalinen nuorisotyö

Nuorisotyö, verkon käyttö ja digitaalisuus kietoutuvat toisiinsa yhä tiiviimmin, ja digitaalisuudesta on tullut teema, jota nuorisotyön kehittämisessä ei ole mahdollista sivuuttaa. Nuorille verkko on tapa viettää aikaa sekä harrastaa. Samalla se on paikka olla yhdessä – tai yksin. Digitaalisuus onkin vaikuttanut nuorisotyön toimintamalleihin monin tavoin, ja internetin tarjoamia mahdollisuuksia hyödynnetään nuorisotyössä jo melko laajasti. (Tuuttila 2014, 7–8.) Kuitenkin nuorisotyöntekijät kaipaavat vahvistusta osaamiselleen, ja digitaaliseen nuorisotyöhön liittyvä tietotaito koetaan keskimäärin liian heikoksi. Lisäksi työstä puuttuu tavoitteellisuutta. (Linkosalo 2015.) Tämä ei olekaan ihme, koska nuorten verkkokäyttötavat muuttuvat jatkuvasti, ja uusia teknologioita ja sovelluksia syntyy nopeasti (Tuuttila 2014, 7). Vaikka nuorisotyön koulutusohjelmissa onkin otettu huomioon verkkoon ja teknologiaan liittyviä sisältöjä (mt., 10), ovat nuorisotyöstä puuttuneet sellaiset rakenteet, joiden avulla säännöllistä ja riittävän laajaa koulutusta voitaisiin järjestää. Aiheeseen liittyvät koulutukset ovat olleet suosittuja, mutta kysyntä on laajempaa kuin tarjonta.

Varsinaista MOOC-hanketta edeltävän selvityshankkeen aikana todettiin, että juuri avoimet ja maksuttomat MOOC-kurssit voisivat tuoda ratkaisun edellä todettuun osaamishaasteeseen ja niiden avulla voitaisiin laajentaa ja syventää nuorisotyöntekijöiden osaamista. Syntyi ehdotus ensimmäi-

sistä ”humanistisista MOOCeista”. (Korkalainen 2014; Tuuttila 2014.) Distanssi-hankkeen keskeisenä tarkoituksena oli järjestää neljä avointa ja maksutonta digitaalisen nuorisotyön MOOC-opintojaksoa keväällä 2016. Hankesuunnitelman mukaan laajempina tavoitteina oli 1) vahvistaa nuorten parissa työskentelevien digitaalista työtettä ja 2) kehittää uudenlainen toimintamalli nuorisotyön täydennyskoulutukseen. Lisäksi haluttiin mahdollistaa osallistuminen maantieteellisestä paikasta riippumatta. Lisäksi humanistisen MOOCin tavoitteeksi mainittiin erityisesti pyrkimys tuoda oppimisympäristö lähelle työelämän autenttista tilannetta osallistujien vuorovaikutus, oppiminen sekä tekniikka huomioiden. Oppimisympäristönä toimi käytännössä verkko, joka on samalla digitaalisen nuorisotyön työympäristö. Vuorovaikutusta pyrittiin edistämään muun muassa webinaarien sekä säännöllisten ryhmäkeskustelujen avulla. Käytännössä tavoitteeksi muodostui toteuttaa kolmen opintopisteen laajuinen (3 x 1 op.), kolme eri aihekokonaisuutta sisältävä Digitaalisen nuorisotyön perusteet -MOOC-kokonaisuus joustavan etäopetuksen periaatteita noudattaen. (Humak 2015.)

Digitaalinen nuorisotyö on käsitteenä verraten uusi, ja se pitää sisällään hyvin monenlaisia digitaalisuuteen liittyviä teemoja ja digitaalisen nuorisotyön käytäntöjä. Käsitettä on ryhdytty käyttämään viime aikoina laajemmin, ja sen taustalla on erityisesti valtakunnallisen verkkonuorisotyön kehittämiskeskuksen Verken käyttämä määritelmä. Tämän määritelmän mukaan digitaalinen nuorisotyö tarkoittaa ylipäätään digitaalisen median ja teknologian hyödyntämistä nuorten parissa tehtävässä työssä (Distanssi 2016). Tällöin ei eritellä verkossa ja kasvokkain tehtävää työtä, vaan digitaalisen nuorisotyön piiriin kuuluvat esimerkiksi niin nuorisotilalla tapahtuva konsolipelaaminen, nuorisotyöntekijän yhteydenpito sosiaalisen median välityksellä kuin verkossa tehtävä nuorisotyö. Tämän määritelmän perusteella kyse ei ole kovin tarkkarajaisesta käsitteestä. Aiemmin digitaalisen nuorisotyön eri osa-alueista on käytetty esimerkiksi nimityksiä verkkoperustainen nuorisotyö, verkkonuorisotyö tai nettinuorisotyö, ja tällaisia eri toiminnallisuuksia tai palvelumuotoja kuvaavia käsitteitä voidaan edelleen käyttää niihin viitattaessa. Digitaalisen nuorisotyön kokonaisuuden käsittely edes jollain tapaa riittävän laajasti kolmella yhden opintopisteen kurssilla vaati rajaamista ja toisaalta painopisteiden määrittelyä.

Yhteisöllisyys, pedagogiikka ja autenttinen oppiminen cMOOCeissa

Pieni c-kirjain MOOC-lyhenteen edessä viittaa sanaan *connectivist* (Bayne & Ross 2015, 24), mutta toisaalta se voidaan yhdistää sanoihin *collaborative* tai *constructive*, kuten Distanssi-hankkeessa on tehty. Tällöin viitataan

myös sekä kollaboratiivisuuteen eli vuorovaikutteisuuteen että (sosiaali- seen) konstruktivismiin tiedon rakentumisen ja oppimisen periaatteina. cMOOC-kurssi eroaa perinteisemmästä lähinnä yksittäisen opiskelijan oppimisprosessiin keskittyvästä MOOC-kurssista siinä, että toteutus perustuu opiskelijaryhmien vuorovaikutukselliseen toimintaan, ei niinkään yksin tekemiseen tai yksin opiskeluun. cMOOCit poikkeavat olennaisesti toisen MOOC-kurssien eräänlaisen pääkategorian muodostavien xMOOCien toteutusperiaatteesta. xMOOC on yleensä luennoitsijakeskeinen ja koostuu käytännössä esimerkiksi lyhyistä, itsenäisesti seurattavista ”*talking head*”-video-opetustuokioista. (Klobas, Mackintosh & Murphy 2015, 11.) Vuorovaikutuksellisuus perustuu Distanssi-hankkeen cMOOC-kursseilla kurssista riippuen noin 15–20 hengen opiskelijaryhmissä toimimiseen, ja jokaiselle ryhmälle oli nimetty oma ohjaaja eli e-valmentaja. Ryhmät jaettiin kursseilla automaattisesti ja satunnaisesti Moodleroomsin työkalun avulla.

cMOOC-opetuksessa toteutettiin Humakissa noudatettavaa valmennuspedagogista ajattelutapaa (ks. Sirkkilä 2015a & 2015b). Verkkopedagogiikka cMOOCeilla perustui siis valmennuspedagogiikan periaatteisiin. Keskeisenä tavoitteena oli siis opiskelijaryhmässä tapahtuva vuorovaikutuksellinen oppiminen. Verko-opetuksessa on huomattu olevan yleisesti samansuuntaista oppimisajattelua kuin Humakin valmennuspedagogiikassa (Timonen 2015, 9). Vuorovaikutuksellisessa oppimisessa cMOOC-kursseilla keskeisiä asioita ovat ryhmän yhteinen, samanaikainen oppimisprosessi, tehtäviin liittyvät keskustelut ja vertaisarviointi sekä kokemuspohjaisen tiedon jakaminen ja tuottaminen. Ryhmien toiminnan ideaalina on niin sanotun viiden askeleen mallin (*five stage model*) mukainen oppimisprosessi, jossa ryhmä etenee tutustumisesta portaittain yhteisöllisesti motivoinnin, tiedonvaihdon ja tiedon rakentumisen kautta kehittäväen oppimisen tasolle. Viides eli korkein taso merkitsee opiskelijalle ja opiskelijaryhmälle sitä, että opiskelu on aktiivista, reflektointia ja arvioivaa ja se mahdollistaa omien ideoiden esittämisen sekä uuden tiedon omaksumisen. (Salmon 2013, 16.) Kursseilla toimineiden opettajien havaintojen mukaan jotkin opiskelijaryhmät pääsivät ainakin lähelle tällaista uutta tietoa tuottavaa, reflektointia toimintaa. Ryhmien toiminnassa oli kuitenkin varsin paljon aktiivisuuseroja, ja yksittäisten ryhmien aktiivisuus saattoi vaihdella kurssin aikana. Käytännössä ryhmän koko on kurssin alkaessa aina suurempi kuin kurssin päättyessä, koska jo pienemmästäkin kuin 20 opiskelijan ryhmästä hyvin todennäköisesti osa keskeyttää. Yhden cMOOC-kurssin yhteydessä kurssin jättäneille opiskelijoille tehdyn drop out -kyselyn perusteella keskeisin syy keskeyttämiselle oli ajan puute.

Kurssien suunnittelussa noudatettiin niin ikään Salmonin (2013) esittelmää *Carpe Diem* -menetelmää, joka on verkkokurssien suunnittelua varten kehitetty kaksipäiväinen, työpajatyypinen työskentelymalli, jossa korostuu eri aiheiden tai osaamisalueiden asiantuntijoiden yhteistyö (ks. Linkola

2015). Tämä menetelmä koettiin toimivaksi, ja se käytännössä sysäsi liikkeelle kurssien tavoitteiden ja sisällön suunnittelun. cMOOC-kursseihin liitettiin myös valmennuspedagogiikkaan kytkeytyvä autenttisen ja työelämälähtöisen oppimisen idea, mikä tarkoittaa reaali maailman kaltaisissa prosesseissa tai rooleissa toimimista ja tiedon rakentamista yhteisöllisesti (Myllylä & Teräs & Kaihua & Mäkelä & Svärd 2011, 267). Tämä pyrittiin huomioimaan oppimissisällöissä eri tavoin. Tehtäviin ja aineistoihin eli esimerkiksi luentoihin (webinaarit tai luentotalenteet) ja muuhun oppimateriaaliin pyrittiin saamaan digitaalisen nuorisotyön asiantuntijoiden puheenvuoroja sekä esimerkkejä erilaisista digitaalisen nuorisotyön käytännön työmuodoista. Opiskelijoita kannustettiin tuomaan esille myös omaan työkokemukseen tai muihin kokemuksiin pohjautuvia tietoja ja näkemyksiä. Myös luovalle ideoinnille haluttiin antaa tilaa. Opiskelijat pääsivät esimerkiksi pohtimaan sitä, miten jotakin uutta sosiaalisen median sovellusta (esim. Periscope, Snapchat) voisi käyttää nuorisotyössä.

Opiskelijat ja oppimistulokset

Kurssien osallistujat olivat enimmäkseen nuorisotyöntekijöitä tai nuorisotyön muissa tehtävissä toimivia ammattilaisia, joita oli 47 % ensimmäisen kurssin osallistujista. Lisäksi mukana oli nuorisosalalla erilaisissa asiantuntijatehtävissä toimivia työntekijöitä. Kurssille osallistui myös noin sata Humakin opiskelijaa sekä jonkin verran muiden ammattikorkeakoulujen opiskelijoita, opettajia, yliopisto-opiskelijoita sekä toisen asteen opiskelijoita. Keskeisimmäksi syyksi kurssille osallistumiselle mainittiin oman ammattitaidon päivittämisen tarve.

Distanssi-opintojen kursseilla tehtiin yhteensä 424 hyväksyttyä kurssisuoritusta neljän kurssin aikana. Mukana olleiden opiskelijoiden kokonaismäärä oli noin 370. Opiskelijoista 162 oli rekisteröitynyt kaikille kolmelle cMOOC-kurssille, ja heistä noin puolet suoritti kaikki kolme opintojaksoa. Kaiken kaikkiaan läpäisyprosentiksi muodostui melko korkea 70 kurssin aloittaneista opiskelijoista laskettuna vaihteluvälin ollessa 59–81 %. Kursien aloitusprosentti oli 77, eli 785 rekisteröitymisestä seurasi 602 aloitusta. Tämä kertoo siitä, että MOOC-kurssille ilmoittautuminen ei vielä johda opiskelun aloittamiseen tai sitoutumiseen kurssin suorittamiseen. Syy voi löytyä maksuttomuudesta, mutta toisaalta ilmiöön voi vaikuttaa opintojen ”verkkokurssiluonne” tai etäosallistuminen, jonka vuoksi niin ilmoittautuminen kuin pois jääntikin voi olla matalamman kynnyksen takana (vrt. Haber 2014, 93). Mikään tässä ilmiössä ei sinällään kuitenkaan ole yllättävää, vaan kuuluu MOOC-toteutusten luonteeseen.

MOOC-kursseilla on yleensä aina runsaasti keskeytyksiä, ja suurilla kursseilla keskeytysprosentti voi olla jopa 90 (Haber 2014, 95). Distanssi-

	Rekisteröityneet	Aloittaneet	Suorittaneet	Suorittaneet aloittaneista
cMOOC1	259	235	138	59 %
cMOOC2	262	201	163	81 %
cMOOC3	217	128	103	80 %
cMOOC1B	47	29	20	69 %
Yhteensä	785	602	424	70 %

Taulukko 1. Distanssi-kurssien suorittajat keväällä 2016.

toteutuksissa keskeytykset jäivät verraten matalalle tasolle. Yhden opintojakson keskeyttäneille opiskelijoille tehdyn drop out -kyselyn mukaan tyypillisin syy jättää kurssi kesken oli ajan puute. Viimeisen eli kolmannen kurssin osalta huomattiin, että aloittajien määrä poikkesi rekisteröityneiden määrästä muita kursseja enemmän. Myöhäinen ajankohta keväällä ja eräänlainen ”MOOC-väsymys” voidaan nähdä tätä selittävinä tekijöinä, koska moni ilmoittautuneista oli jo suorittanut yhden tai kaksi cMOOCia aiemmin keväällä. Hankkeen alkuperäisenä tavoitteena oli saada 200 opiskelijaa suorittamaan kurssit. Tämä tavoite saavutettiin käytännössä jo kahden ensimmäisen cMOOC-kurssin aikana.

Oppimistulosten osalta voidaan todeta, että ensimmäisen kurssin osallistujista 94 % koki digitaaliseen nuorisotyöhön liittyvän osaamisensa kehittyneen paljon (27 %) tai jonkin verran (67 %). Toisella cMOOC-kurssilla nämä lukemat olivat 26 % ja 66 % ja kolmannella 36 % ja 59 %. Huomattava enemmistö osallistujista koki saaneensa kursseilta toivomiaan tietoja ja taitoja. Esimerkiksi toisen cMOOC-kurssin osalta tästä väittämästä oli täysin samaa mieltä 21 % opiskelijoista ja jokseenkin samaa mieltä 68 %. Kurssin ohjaajina toimineiden e-valmentajien havaintojen perusteella osallistujat toivat muita opiskelijoita hyödyttävällä tavalla esille myös omia kokemuksiaan digitaalisen nuorisotyön parista joko työntekijänä tai nuorena. Samoin kursseille osallistuneiden nuorisotyöntekijöiden kautta saatiin lisää ymmärrystä siitä, mitä digitaalisen nuorisotyön maailmassa tällä hetkellä tapahtuu. Toisaalta niillä opiskelijoilla, joilla ei ollut nuorisotyökokemusta, esiintyi jonkin verran vaikeuksia vastata tehtäviin, joissa oli tarkoituksena esimerkiksi ideoida digitaalisen tekniikan (esim. digitaaliset pelit) käyttöä nuorisotyöympäristössä. Monien opiskelijoiden jakama kokemus oli kuitenkin se, että kurssit lisäsivät valmiuksia kehittää oman työn sisältöä:

Sain monenlaisia uusia vinkkejä työhöni.

Kurssi antoi rohkeutta ja innosti enemmän sosiaalisen median pariin.

Kurssit, tehtävät ja arvioinnin kehittäminen

Digitaalisen nuorisotyön perusteet -kokonaisuus jaettiin kolmeen yhden opintopisteen laajuiseen osioon, joista oli mahdollista valita 1–3 opintojaksoa. Näistä ensimmäinen oli peruskurssi Johdatus digitaaliseen nuorisotyöhön (cMOOC1), jolla pyrittiin hahmottamaan digitaalisen nuorisotyön asemaa osana nuorisotyön kenttää. Erityisteemoina olivat teknologian kehitys, sosiaalinen media ja nuorten verkkokulttuurit. Toinen kurssi Digitaalinen osallisuus ja toimijuus nuorisotyössä (cMOOC2) käsitteli muun muassa nuorten roolia sisällöntuottajina verkossa ja kolmas kurssi Digitaalinen kohtaaminen ja dialogisuus nuorisotyössä (cMOOC3) puolestaan nuorten kohtaamisen teemoja. Kolmannen kurssin näkökulmaa tarkennettiin kurssin alkaessa vielä siten, että sillä korostettiin kohtaamista ja dialogisuutta osana digitaalista nuorisotyötä, ei vain digitaalista kohtaamista. Läpileikkaaviksi teemoiksi nostettiin erityisesti pelaaminen, mobiililaitteiden käyttö sekä tekninen osaaminen.

Kurssien sisältöjä jälkikäteen arvioiden näistä kolmesta aihepiiristä pelaaminen nousi esille muita enemmän. Esimerkiksi cMOOC2-kurssilla digitaalisen pelaamisen käsittelyyn käytettiin yksi kokonainen opiskeluviikko. Opiskelijoiden teknisen osaamisen edistäminen näkyi esimerkiksi siinä, että opiskelijoilta voitiin edellyttää kuvallisen viestinnän (kuva tai video) käyttöä tehtävän tekemisessä. Kuitenkaan suurempaa teknistä osaamisharppausta ei opiskelijoiden ollut cMOOC-kurssin aikana mahdollista ottaa, eikä tätä toisaalta voitu realistisesti tavoitellakaan. Jokaiselle kurssille oli määriteltäviä tietyt sisällölliset tavoitteet (esimerkiksi cMOOC2-kurssin teema ”nuoret digitaalisten mediasisältöjen tuottajina”), joista edelleen johdettiin tarkempia oppimistavoitteita (edellä mainittua teemaa vastaava oppimistavoite: ”opiskelija tuntee digitaalisten mediasisältöjen tuottamistapoja, välineitä ja kanavia ja osaa tukea nuoria tuottamaan sisältöjä valittuihin kanaviin ja verkkoympäristöihin”). Oppimistavoitteet voitiin cMOOC-oppimistalustana toimineessa Moodlerooms-ympäristössä kytkeä tiettyihin tehtäviin ja aineistoihin taustatiedoksi, jolloin kurssin suunnittelijan oli mahdollista nähdä myös miten monessa tehtävässä asianomainen oppimistavoite oli mukana. Tätä Moodleroomsin toimintoa kokeiltiin cMOOCeissa, mutta ei vielä sisällytetty kaikkiin tehtäviin. Toisaalta näitä oppimistavoitteita voitaisiin hyödyntää myös tehtävien arvioinnin suunnittelussa ja toteuttamisessa, eli kun arvioidaan sitä, ilmentääkö opiskelijan tehtävään antama vastaus edistymistä mainitussa tavoitteessa.

Yksittäiset cMOOC-kurssit oli jaettu viikon jaksoihin, ja ne kestivät neljä tai viisi viikkoa. Viikoittaisten tehtävien määrä vaihteli kolmen ja seitsemän välillä. Suurimpaan osaan tehtävistä liittyi ryhmässä toteutettava, aineistoon kytketty keskustelu, mutta mukana oli myös muutamia tenttityökalulla

toteutettuja yksilötehtäviä. Opiskelijan tehtävänä oli usein laatia käsiteltävään teemaan liittyvä teksti, esitys tai keskustelunavaus, joka jaettiin samalla koko ryhmälle. Opiskelijoiden vastausten perusteella tehtäviin viikoittain käytetty aika vaihteli melko paljon, ja opiskelijakohtaiset erot olivat tässä melko suuria. Vastaukset tuotettiin yleensä itsenäisesti, mutta tämän jälkeen asiaa käsiteltiin ryhmässä. Tehtäviin vastaaminen oli pääasiassa muille opiskelijoille näkyvää, joten vastaukset olivat muiden saman ryhmän opiskelijoiden kommentoitavissa. Myös muiden ryhmien tehtävien edistymistä oli mahdollista seurata, mutta tähän liittyvä aktiivisuus oli ilmeisesti melko vähäistä. Tehtävien suorittamiseen ryhmämuodossa liittyi myös hankaluuksia. Erityisesti haasteelliseksi koettiin se, että opiskelijat tekevät tehtäviä eri tahdissa, joten nopeammat joutuivat odottamaan hitaampia suorittajia ja tehtävän valmistuminen hieman viivästyi sen vuoksi.

Jonkin verran kurssilla etenemistä haittaa se, että opiskelijat etenevät kursseilla kovin eriaikaisesti.

Tehtävien vuorovaikutuksellisuus ja vertaisoppimisen mahdollisuus on cMOOC-kurssien vahvuus, mutta toisaalta keskustelupainottuneisuutta arvioitiin myös kriittisesti. Tehtävien tekemiselle pyrittiin luomaan mahdollisimman joustavat reunaehdot. Lähtökohtaisesti tehtävät tuli suorittaa kyseisen kurssiviikon aikana, mutta teknisesti tehtäviä oli mahdollista täydentää vielä myöhemmin. Kurssin päättymisen jälkeen annettiin viikko aikaa tehdä viimeiset suoritukset (ensimmäisen kurssin toista toteutusta lukuun ottamatta). Tämä joustavuus keräsi kiitosta myös opiskelijoilta.

Kurssin suoritus edellytti, että opiskelija tekee tehtävistä 90 prosenttia. cMOOC-kurssien tehtävien suorituskriteerit määrittivät useimmiten määrällisesti. Osa tehtävistä merkittiin automaattisesti suoritetuiksi siten, että tehtävän palautus tai vaihtoehtoisesti tietty määrä kommentteja tai keskustelunavauksia tuotti suoritusmerkinnän. Osa tehtävistä ja aineistoista (esimerkiksi luento) tuli itse merkitä suoritetuksi sen jälkeen, kun siihen oli perehtynyt. Tehtävien samoin kuin koko kurssin arvioinnissa oli käytössä vain suoritusmerkintä, ei arvosanaa. Käytössä oli kuitenkin myös muita arviointitapoja.

Distanssi-MOOC-hankkeen yhtenä tavoitteena oli, että opintojaksoilla testataan vertaisarvioinnin toimintamalleja. Vertaisarviointia harjoitettiin kaikilla kolmella kurssilla, ja sen toteutustapa voidaan jakaa kahteen malliin: sanallisen arvion antamiseen toisen opiskelijan palautetusta tehtävästä ja valmiin arviointiasteikon käyttämiseen. Asteikot olivat tyypillisesti kolmiportaisia ja toimivat pudotusvalikon kautta (esim. Mieti vielä lisää / Toit esille keskeistä sisältöä / Oivalsit hyvin ja kuvailit monipuolisesti), ja niiden tarkoitus oli antaa opiskelijalle mahdollisuus luonnehtia toisen opiskelijan suorittamaa tehtävää.

Arviointiasteikon käyttöä voidaan luonnehtia mekaaniseksi arviointitavaksi, kun taas sanallinen arviointi on luonteeltaan laadullista ja edellyttää arvioijalta huolellisempaa perehtymistä niin tehtävän vaatimuksiin kuin arvioinnin kohteena olevaan suoritukseen. Vertaisarvioinnissa tehtävänanto oli yleensä väljempi kehoitus antaa sanallista palautetta, ja joissain tehtävissä arviointia ohjeistettiin tarkemmin kysymysten avulla. Vertaisarviointi toteutettiin opiskelijaryhmissä siten, että yleensä opiskelija sai itse valita, ketä toista opiskelijaa hän kyseisessä tehtävässä arvioi. Tämä käytäntö sallii opiskelijan käyttää omaa harkintaansa, mutta toisaalta riskinä on, että yksittäiset opiskelijat jäävät ilman vertaispalautetta, ellei asiaa erikseen kontrolloida. Joissain tehtävissä oli mahdollista saada sekä vertaisarviointia että e-valmentajan antamaa palautetta.

Tehtävien (*e-tivities*) suorittaminen verkkokursseilla ei poista opiskelijan tarvetta opetukselle ja ohjaukselle tai ”e-moderaattoreille” (*e-moderator*) (Salmon 2013, 5). Toisin sanoen myös verkko-opinnoissa oppimisprosessia tulee ohjata ja arvioida. Oppimisprosessin aikainen ohjaaminen voi tarkoittaa oppimisen edistämistä, oppimistilanteiden eteenpäin viemistä tai ongelmatilanteiden ratkaisua (Koli 2008, 121). Distanssi-kursseilla näitä ohjaajan tehtäviä hoitivat e-valmentajat, joiden tehtävänä oli tukea ja ohjata opiskelijaryhmiä kurssin suorittamisessa. Suurin osa e-valmentajista oli Humakin lehtoreita, ja lisäksi e-valmentajina toimi Metropolian, Koordinaatin ja Verken asiantuntijoita sekä yksi opetusharjoittelija. E-valmentajien tehtäväkenttään kuului paitsi ryhmän sparraaminen ja edistymisen seuranta, myös eräiden kurssitehtävien arviointi. Myös e-valmentamisessa¹ on kyse opetuksessa ja ohjauksessa käytettävän valmennuspedagogiikan soveltamisesta verkkoympäristöön.

Johtopäätöksiä ja pohdintaa

Verkko-opetus lisääntyy koko ajan myös ammattikorkeakouluissa, ja suurin osa ammattikorkeakoulujen opettajista osallistuu verkko-opettamiseen jollakin tavalla. Verkkokurssin opettajana toimiminen on tuttua yhä useammalla opettajalle, ja verkko-opetuksen kehittyminen on yhteydessä yleiseen tekniikan kehittymiseen. (Kullaslahti 2011, 21.) cMOOC-kursseilla, kuten MOOC-kursseilla ylipäätään, on runsaasti opiskelijoita, mikä aiheuttaa tavallista opintojaksoa laajemman resursointitarpeen. Viikoittaiselle valmentamiselle verkkoympäristössä on siis varattava aikaa. MOOC-kurssi etenee

¹ E-valmentajuutta käsitellään tarkemmin tässä teoksessa Tiina Valkendorffin artikkelissa.

tiivissä tahdissa viikko kerrallaan, Distanssi-MOOCien tapauksessa neljän tai viiden viikon ajan. Tämä vaatii kurssin toteutuksen suhteen erityistä suunnittelua, jotta kaikkien opiskelijoiden tehtävät saadaan ajoissa arvioitua ja jotta opiskelijalla on todella mahdollisuus saada opintojakso suoritettua määräajassa. MOOCeille on luonteenomaista opiskelun riippumattomuus ajasta ja paikasta. Tämä tarkoittaa joustavuutta myös arvioinnin ja ohjaamisen näkökulmasta. Toisaalta ohjaamisen on oltava riittävän tiivistä ja säännöllistä. Niin valmentajilta kuin opiskelijoilta saatujen palautteiden perusteella e-valmentamisen periaatteita ja käytäntöjä tulee edelleen selkeyttää.

MOOC-opinnoissa on kyse opetussisältöjen ja itse opetuksen avaamisesta laajalle yleisölle. Kansainvälisesti tarkasteltuna maksuttomat MOOC-opinnot ovat osoittaneet tarpeellisuutensa. Kysyntää korkeakoulutasoisille, korkealaatuksisille opinnoille siis on. (Haber 2014, 167.) Toisaalta MOOCit ylipäättään ovat saaneet osakseen myös kritiikkiä muun muassa suurten keskeyttäjämääriensä vuoksi. On myös keskusteltu siitä, miten MOOCit asemoituvat suhteessa koulutuksen rakenteisiin tai siitä, onko MOOCeissa kyse koulutuksen kehittämisestä tekniikan ehdoilla. (Vrt. mt., 91, 165–166.) Kuinka sitten Distanssi-hankkeen MOOC-kurssien tarpeellisuutta tai onnistumista tulisi arvioida?

Hankkeen tavoitteena oli kouluttaa 200 opiskelijaa ja vahvistaa nuorten parissa työskentelevien digitaalista työtettä. Näiden tavoitteiden osalta voidaan ensinnäkin sanoa, että opiskelijamäärätavoite ylittyi ja myös keskeytysprosentti pysyi melko matalana. Näin ollen kaikki perinteisten MOOCien ongelmat eivät koskeneet Distanssi-MOOCeja. Se, että kaikki cMOOC-kurssit toteutuivat (cMOOC₁-kurssin jälkimmäistä toteutusta lukuun ottamatta) suurehkoilla osallistujamäärillä, kertoo siitä, että kursseille oli kysyntää. Toiseksi saatujen palautteiden perusteella sekä omaan oppimiseen, kurssien sisältöihin että toteutustapaan oltiin melko tyytyväisiä. Digitaalisen nuorisotyön tiedollinen osaaminen on siis vahvistunut. Opiskelijat kertoivat myös kiinnostuksestaan kehittää tai laajentaa digitaalista nuorisotyötä omissa työympäristöissään. Täten digitaalisen työotteen vahvistumiselle on hyvät edellytykset myös käytännössä, kun kynnys kokeiluihin madaltuu. Kuitenkin se, miten digitaalinen työote käytännön työssä näkyy tulevaisuudessa ja mikä Distanssi-opintojen merkitys on tässä kehitystyössä, vaatisi erillistä arviointia. Kurssien osallistujamääriin vaikutti todennäköisesti myös niiden maksuttomuus ja toisaalta se, että ennakko-osaamista, aiempaa kokemusta tai pohjakoulutusta ei vaadittu. Tämä näkyi siinä, että osallistujien joukossa oli myös muita kuin nuorisotyöntekijöitä.

Toisena tavoitteena oli nuorisotyön täydennyskoulutusmallin kehittäminen. Keskeisin aloituskyselyissä mainittu osallistumismotiivi ja osallistujaprofiili osoittavat omalta osaltaan sen, että cMOOCeja tarvittiin nimenomaan päivittämään ja lisäämään nuorisotyöntekijöiden digitaalisen

nuorisotyön osaamista. Distanssi-hanke tarjosi yhden toimivan käytännön täydennyskoulutuksen tarpeisiin. Kuitenkaan kyse ei tässä vaiheessa ole vielä vakiintuneesta mallista vaan pikemminkin kokeilusta, jonka avulla on saatu hyviä kokemuksia. Kolmantena tavoitteena ollut maantieteellinen kattavuus saavutettiin ainakin jos tarkastellaan opiskelijoiden kotipaikan maantieteellistä sijaintia: kursseilla oli osallistujia kaikista Manner-Suomen maakunnista.

MOOC-kurssien sisällöt voivat olla periaatteessa mitä vain. Suurimmalle osalle opiskelijoista Distanssi-hankkeen kurssit olivat ensimmäinen MOOC-kokemus: ensimmäisen cMOOCin osalta näin vastasi 87 % opiskelijoista. Voidaan kuitenkin ajatella, että digitaalisen nuorisotyön teemaan sopii erityisen hyvin se, että opinnot toteutetaan verkkopohjaisesti. Tämä voi totuttaa myös opiskelijaa verkkoympäristössä toimimiseen. Digitaalisen nuorisotyön käsitteen voidaan myös arvioida saaneen lisää sisältöä, koska vain noin 16 prosentille ensimmäisen kurssin osallistujista käsite oli entuudestaan hyvin tuttu. Myös Moodlerooms-oppimisympäristö keräsi enimmäkseen myönteisiä arvioita, ja se näyttäisi soveltuvan melko hyvin cMOOC-toteutuksiin. Kurssien arviointikäytännöt vaatisivat kuitenkin edelleen kehittämistä niin suunnittelun, toteuttamisen kuin vertaisarvioinnin osalta. Tehtävien suorittamiseen liittyvää automatiikkaa voitaisiin myös käyttää tehokkaammin.

Humanistisen MOOCin tavoitteena oli viedä oppiminen lähelle niitä työelämän ilmiöitä, joihin liittyvät nuoret, nuorisotyö ja verkonkäyttö. Näihin teemoihin tiivistyvät Distanssi-MOOCien keskeiset elementit. Kurssien sisällöt pyrittiin rakentamaan mahdollisimman pitkälti nuorisotyön aitojen tilanteiden pohjalle. Tämän vuoksi työelämäkumppaneiden mukanaolo oli erityisen tärkeää. Samalla on kuitenkin hyvä todeta, ettei digitaalisen nuorisotyön yksittäinen cMOOC-kurssi vielä tarjonnut opiskelijalle varsinaista mahdollisuutta kokeilla tai harjoitella autenttisisessa ympäristössä nuorten kanssa. Toisin sanoen aito asiakaskontakti ei vielä toteutunut tämänkaltaisessa opiskelussa, vaan nämä kokemukset tulee hankkia työympäristöissä. Silloin on mahdollisuus päästä kokeilemaan myös omia menetelmällisiä ja teknisiä taitoja. MOOCeja toteutettiin nyt ensimmäistä kertaa, mutta kokemukset ja palautteet viittaavat siihen, että MOOC-opetus suomalaisen nuorisotyön koulutuksessa saisi luvan jatkua.

Lähteet

- Bayne, Sian & Ross, Jen 2015. MOOC Pedagogy. Teoksessa Paul Kim (ed.) *Massive Open Online Courses. The MOOC Revolution*. New York & London: Routledge.
- Distanssi 2016. Distanssi-MOOC-hanke 2015–16. Viitattu 14.5.2016. [Http://distanssi.humak.fi/distanssi-mooc-hanke-2015-16/](http://distanssi.humak.fi/distanssi-mooc-hanke-2015-16/).
- Haber, Jonathan 2014. *MOOCs*. Cambridge & London: The MIT Press.
- Humak 2015. Distanssi – MOOC nuorisoalan digitaalisen työotteen vahvistajana. Julkaisematon hankesuunnitelma. Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Klobas, Jane E. & Mackintosh, Bruce & Murphy, Jamie 2015. The Anatomy of MOOCs. Teoksessa Paul Kim (ed.) *Massive Open Online Courses. The MOOC Revolution*. New York & London: Routledge.
- Koli, Hanne 2008. *Verkko-ohjauksen käsikirja*. Helsinki: Finn Lectura.
- Korkalainen, Tuomas 2014. Rakennetaan humanistinen MOOC! Teoksessa Tuomas Korkalainen & Päivi Timonen & Leena Tuuttila (toim.) *MOOCiin menevä nuorisotyö. Joustava etäopetus digitaalisen työotteen vahvistajana*. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, Metropolia Ammattikorkeakoulu & Verke – Verkkonuorisotyön valtakunnallinen kehittämiskeskus.
- Kullaslahti, Jaana 2011. *Ammattikorkeakoulun verkko-opettajan kompetenssi ja kehittyminen*. Acta Universitatis Tamperensis 1613. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Linkola, Jussi 2015. Verkkokurssin suunnittelua Carpe Diem -menetelmällä. Viitattu 15.5.2016. [Http://jml.kapsi.fi/jussi/2015/11/02/verkkokurssin-suunnittelua-carpe-diem-menetelmalla/](http://jml.kapsi.fi/jussi/2015/11/02/verkkokurssin-suunnittelua-carpe-diem-menetelmalla/).
- Linkosalo, Helmi 2015. Internetin käyttö kunnallisessa nuorisotyössä. Helsinki: Verke. Viitattu 25.4.2016. [Https://www.verke.org/wp-content/uploads/2015/12/Kuntakyselyraportti-2015.pdf](https://www.verke.org/wp-content/uploads/2015/12/Kuntakyselyraportti-2015.pdf).
- Myllylä, Marjatta & Teräs, Hanna & Kaihua, Tuomas & Mäkelä, Riikka & Svård, Päivi 2011. Opintoihin kiinnittyminen tietämysyhteiskunnassa. Sosiaalinen media ja autenttinen oppiminen korkeakouluopiskelussa. Tampere: Tampereen yliopisto. Viitattu 15.5.2016. [Http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66176/opintoihin_kiinnittyminen_tietamysyhteiskunnassa_2011.pdf?sequence=1](http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66176/opintoihin_kiinnittyminen_tietamysyhteiskunnassa_2011.pdf?sequence=1).
- Salmon, Gilly 2013. *E-tivities: The Key to Active Online Learning*. London & New York: Routledge.
- Sirkkilä, Hannu 2015a. Valmennuspedagogiikan lähtökohdat. Teoksessa Jukka Määttä & Hannu Sirkkilä & Jari Hoffrén & Tero Lämsä & Tarja Nyman (2015) *Opettaja valmentajana Humakissa – työelämälähtöistä, ryhmäperustaista pedagogiikkaa kehittämässä*. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Sirkkilä, Hannu 2015b. Valmennuspedagogiikkaa verkkoympäristössä. Teoksessa Jukka Määttä & Hannu Sirkkilä & Jari Hoffrén & Tero Lämsä & Tarja Nyman (2015)

Opettaja valmentajana Humakissa – työelämälähtöistä, ryhmäperustaista pedagogiikkaa kehittämässä. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu.

Timonen, Päivi 2015. Valmentajuus ja verkkopedagogiikka. Teoksessa Päivi Timonen & Pasi Toivanen (toim.) *Opetusteknologiaopas – Välineitä interaktiivisen teknologian hyödyntämiseen ammattikorkeakouluopetuksessa.* Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu.

Tuuttila, Leena 2014. Digitaalinen työote osaksi nuorisotyötä. Teoksessa Tuomas Korhonen & Päivi Timonen & Leena Tuuttila (toim.) *MOOCiin menevä nuorisotyö. Joustava etäopetus digitaalisen työtteen vahvistajana.* Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, Metropolia Ammattikorkeakoulu & Verke – Verkkonuorisotyön valtakunnallinen kehittämiskeskus.

DIGITAALISET OPPIMISYMPÄRISTÖT OSAAMISEN KEHITTÄMISESSÄ

YHTEISTYÖKUMPPANIN KOKEMUKSIA JOUSTAVASTA ETÄOPETUKSESTA

Heikki Lauha

Digitaaliset oppimisympäristöt tarjoavat uudenlaisia mahdollisuuksia opiskeluun ja osaamisen kehittämiseen. Työelämäyhteistyökumppanin näkökulmasta digitaalisilla oppimisympäristöillä ja monialaisen yhteistyön kautta toteutettavilla verkkokursseilla voidaan saavuttaa monenlaisia synergiaetuja, kuten resurssien ja osaamisen jakamista sekä kohderyhmän parempaa tavoitettavuutta. Käytännön kokemukset verkkokursseista ovat olleet erinomaisia, mutta paljon on vielä myös kehitettävää.

Vuonna 2011 perustetun Verken tehtävä – yhtenä opetus- ja kulttuuriministeriön nimeämänä nuorisotyön valtakunnallisena palvelu- ja kehittämiskeskuksena – on edistää ja kehittää digitaalisen median ja teknologian käyttöä nuorisotoimialalla. Verken visiona on, että tulevaisuudessa kaikilla nuorten parissa työskentelevillä on valmiudet hyödyntää digitaalista mediaa ja teknologiaa osana työtään. Vision saavuttaminen vaatii pitkäjänteistä työtä osaamisen vahvistamiseksi sekä panostusta osaamisen kehittämiseen eri tavoin. Tähän tarpeeseen on osaltaan pyritty vastaamaan tekemällä tiivistä yhteistyötä niin ammatillisten oppilaitosten kuin korkeakoulujen kanssa.

Verke ja Humanistinen ammattikorkeakoulu (Humak) ovat tehneet jo usean vuoden ajan hyvää ja monipuolista yhteistyötä. Verken näkökulmasta yhteistyössä painottuu erityisesti kolme tavoitetta. Humakilla, kuten myös muilla nuorisoalan oppilaitoksilla, on keskeinen merkitys tulevien nuorisotyöntekijöiden varustamisessa tarvittavilla ammatillisilla tiedoilla ja taidoilla. Onkin tärkeää, että opiskelijoilla on työelämään siirtyessään valmiudet hyödyntää digitaalista mediaa ja teknologiaa osana työtään. Verke on pyrkinyt tukemaan opiskelijoiden työelämävalmiuksia esimerkiksi pitämällä tutkinto-opiskelijoille digitaalista nuorisotyötä käsitteleviä luentoja, järjestämällä opintovierailuja sekä tarjoamalla tukea opinnäytetöiden tekemisessä.

Toiseksi digitaalinen nuorisotyö on nopeasti muuttuva toimintakenttä, mikä synnyttää jatkuvaa tarvetta täydennyskoulutuksen lisäämiselle niin nuorisotyöntekijöiden kuin nuorisotyön oppilaitosten opetushenkilökunnan keskuudessa. Tätä varten tarvitaan mahdollisimman joustavaa matalan kynnyksen täydennyskoulutusta. Verke järjestää vuosittain erilaisia koulutuksia ja työpajoja, jotka on suunnattu sekä oppilaitosten opetushenkilökunnalle että muille nuorisotyön ammattilaisille.

Oppilaitokset ovat tärkeitä yhteistyökumppaneita myös uudenlaisen digitaalisen nuorisotyötä koskevan tiedon tuottamisessa ja näkyväksi tekemisessä. Verke pyrkii tuottamaan säännöllisesti sekä itse että yhteistyössä eri toimijoiden kanssa ajankohtaista materiaalia digitaalisesta nuorisotyöstä ja nuorten digitaalisesta kulttuurista. Tutkimuksellisen yhteistyön merkitys oppilaitosyhteistyössä on korostunut erityisesti viime vuosien aikana, kun työelämän tarpeet tietopohjaiselle kehittämistyölle ovat jatkuvasti kasvaneet.

Nuorisotyössä kaivataan lisää osaamista

Viimeisen viiden vuoden aikana Verkessä on pyritty keräämään systemaattisesti tietoa nuorisotoimialan digitaalisesta osaamisesta ja osaamistarpeista. Vuonna 2015 Verke osallistui viiden maan yhteiseen Screenagers International Research Project -hankkeeseen, jonka tarkoituksena oli selvittää digitaalisen median käyttöä nuorisotyössä kussakin kohdemaassa. Suomessa tehdyn kansallisen selvitystyön tulos oli, että digitaalista mediaa käytetään nuorisotyössä paljon, mutta käyttö on varsin yksipuolista: se rajoittuu pääasiassa neuvontaan ja tiedotukselliseen toimintaan eri sosiaalisen median palveluissa. Kasvokkain ja digitaalisissa ympäristöissä tapahtuvan toiminnan yhdistäminen on nuorisotyössä vielä vähäistä, samoin digitaalisen median sisällöllinen ja toiminnallinen hyödyntäminen.

Eräs selvityksen keskeinen havainto oli osaamisen vahvistamisen merkitys digitaalisen median käytön edistämisessä. Tulosten mukaan työntekijöiden kokemus oman osaamisen riittämättömyydestä oli puutteellisen välineistön sekä työajan riittämättömyyden ohella yksi kolmesta yleisimmästä digitaalisen median käyttöä vaikeuttavasta tekijästä. Työntekijät arvioivat heikoimmiksi osaamisalueikseen tietoteknisen sekä digitaaliseen pelamiseen liittyvän osaamisen. Eniten työntekijät kaipasivat lisää osaamista mediasisältöjen tuottamisessa sekä sosiaalisen median työkalujen hyödyntämisessä nuorisotyössä. Digitaalisen median käyttöä ja osaamisen vahvistamista tuki työntekijöiden mukaan parhaiten oma motivaatio ja kiinnostus nuorten elämää ja siihen kuuluvia ilmiöitä kohtaan.

Screenagers-hankkeen raportissa esitettyjä kansallisia suosituksia digitaalisen median käytön edistämiseksi suomalaisessa nuorisotyössä (Verke 2015):

1. Nuorisotyössä tulee panostaa verkkovälineistön ja digitaalisen median käyttöä tukevan infrastruktuurin kehittämiseen.

Työntekijöillä ja nuorilla tulee olla mahdollisuuksia vaikuttaa toiminnassa hyödynnettävien verkkovälineiden hankintaan. Työn kehittämiseksi työntekijöillä on oltava hyvät edellytykset hyödyntää erilaisia ohjelmistoja ja sovelluksia työlaiteissaan sekä kokeilla uudenlaista digitaalista teknologiaa. Välineistön ja infrastruktuurin tulee tukea kasvatuksellisten ja nuorisotyöllisten tavoitteiden toteutumista.

2. Digitaalisen median käytössä huomio tulee kiinnittää välineellisen ja viestinnällisen näkökulman ohella enemmän sisältöön ja toimintaan.

Digitaalinen media tulee nähdä nuorten keskeisenä kasvu- ja toimintaympäristönä, jossa nuorisotyöllä voidaan tukea nuoren toimijuutta ja omaehtoisuutta. Digitaalinen media on myös syytä nähdä keskeisenä nuorisotyön sisältönä, mikä edellyttää nuorisotyöntekijältä oman mediakasvattajan roolin tunnistamista ja kykyä kannustaa nuoria tuottamaan mediasisältöjä.

3. Digitaalisen median käytön kehittäminen edellyttää strategisen tason suunnittelua.

Strategisen tason suunnittelussa keskeistä on toimintaan vaikuttavien osa-alueiden tunnistaminen ja toiminnan kokonaisvaltainen kehittäminen. Digitaalisen median käytön tulee olla tavoitteellista, työntekijöillä tulee olla riittävät resurssit ja tarpeeksi osaamista työn toteuttamiseksi, ja laadun parantamiseksi toimintaa on arvioitava erilaisin mittarein ja tunnusluvuin.

Distanssi-hanke rakentaa uudenlaisia osaamisen kehittämisen väyliä

Verken tuottamat selvitykset sekä käytännön kokemukset nuorisotyön kentältä ovat osoittaneet, että toimialalla tarvitaan lisää koulutusta ja erilaisia tapoja kehittää osaamista. Verken omat resurssit järjestää koulutuksia ovat hyvin rajalliset, minkä vuoksi on ollut tärkeää pohtia yhteistyössä eri toimijoiden kanssa uudenlaisia digitaalisen nuorisotyön koulutusmalleja.

Metropolian, Humakin sekä Verken vuonna 2014 käynnistämän ja Euroopan sosiaalirahaston (ESR) rahoittaman Distanssi – Joustava etäopetus nuorisotyöntekijöiden digitaalisten taitojen vahvistajana -hankkeen ajatuksena oli pohtia, miten nopeasti kehittyvällä digitaalisen nuorisotyön toimintakentällä voidaan tarjota nuorten parissa työskenteleville helppoja ja joustavia tapoja päivittää omaa asiantuntemusta ja osaamista. Hankkeessa tehtiin esiselvitys kaikille avoimen verkkokurssin (MOOC) toteuttamisesta ja kartoitettiin joustavan etäopetuksen mahdollisuuksia. Verken mukanaolon lähtökohtana oli alusta asti se, että perinteisten lähiopetuksena toteutettavien kurssien rinnalle tarvitaan joustavia, avoimia matalan kynnyksen oppimisympäristöjä, jotka mahdollistavat opiskelun kenelle tahansa ajasta ja paikasta riippumatta. Niin ikään Verken keskeisenä tavoitteena oli selvittää, millaisia digitaalisen nuorisotyön sisältöjä olisi mielekästä sisällyttää MOOCin kaltaisiin avoimiin verkkokursseihin. Käytännössä yhteistyö jakautui karkeasti siten, että Verke vastasi MOOCin sisällöllisestä, Humak pedagogisesta ja Metropolia teknisestä puolesta. (Korkalainen & Timonen & Tuuttila 2014.)

ESR-hankkeen pohjalta käynnistyi kesällä 2015 Distanssin jatkohanke opetus- ja kulttuuriministeriön tuella, ja mukaan hankkeeseen tuli nuorten tieto- ja neuvontatyön kehittämiskeskus Koordinaatti. Tässä vaiheessa käyn-

nistettiin myös varsinainen MOOC-kurssikokonaisuuden valmistelu. Osana hankesuunnitelmaa määriteltiin roolijaot: Humak ja Metropolia vastasivat kurssikokonaisuuden pedagogisesta ja teknisestä puolesta sekä käytännön toteutuksesta, Verke ja Koordinaatti toimivat asiantuntijoina kurssisisältöjen suunnittelussa.

Kohti cMOOC-kursseja

Syksyn 2015 aikana kurssikokonaisuudet ja kurssien sisällöt alkoivat hiljalleen rakentua. Alkuvaiheessa oli tärkeää käydä yhteinen keskustelu kurssin sisällöllisistä painopisteistä. Samalla keskustelunaiheeksi nousi se, mitä digitaalisella nuorisotyöllä tarkoitetaan käsitteellisesti. Jälkikäteen katsottuna suunnittelussa olisi voinut käyttää enemmän aikaa siihen, että kurssin vetäjille olisi muodostunut yhteisesti jaettu käsitys siitä, mitä on digitaalinen nuorisotyö ja millaisia osa-alueita siihen liittyy. Nyt kurssien suunnittelua ohjasi enemmän se, kuka sattui kyseisen kurssin suunnitteluun osallistumaan ja millaisia digitaalisen nuorisotyön osa-alueita hän sattui tuntemaan. Kokemukset kurssin suunnittelun tukena käytetystä australialaisen Gilly Salmonin yhteisölliseen työskentelyyn kehittämästä Carpe Diem -menetelmästä olivat hyviä, ja menetelmän avulla koottuun materiaaliin olisi voinut palata uudelleen kurssisuunnittelun edetessä.

Kolmen opintopisteen kurssikokonaisuuden rakentaminen useamman organisaation voimin ei ole ihan helppoa. Kukin organisaatio tuo omat vahvuutensa kokonaisuuteen, mutta samaan aikaan jokainen toimija lähestyy asiaa hyvin erilaisesta näkökulmasta. Paperilla tehty jako pedagogisiin ja teknisiin (Humak ja Metropolia) sekä sisällöllisiin (Verke ja Koordinaatti) vastuurooleihin oli käytännössä häilyvä, koska pedagogiikkaa, tekniikkaa ja sisältöä ei voida erottaa toisistaan. Tämä näkyi myös kurssien suunnittelussa: sisällöllinen, pedagoginen ja tekninen keskustelu menivät suunnittelupalavereissa limittäin ja lomittain.

Eri roolien sekoittumisella on sekä hyviä että huonoja puolia. Monialainen keskustelu vahvistaa kaikkien osapuolten osaamista ja ymmärrystä sekä tarjoaa aidon mahdollisuuden vertaisoppimiseen. Toisaalta roolijaon sekoittuminen johtaa helposti tilanteeseen, jossa alun perin sovituista ehdoista – etenkin resurssien käyttöä koskien – on hankala pitää kiinni. Käytännössä tämä näkyi esimerkiksi siinä, että työaikaa oli varattava yhteisiin suunnittelupalavereihin ja sisällöntuotantoon paljon hankesuunnitelmassa sovittua enemmän. Yhteistyökumppanin näkökulmasta tämä on ongelmallista erityisesti silloin, kun hankkeeseen ei ole saatu lisäresursseja, vaan työtä tehdään osana muuta toimintaa.

Kokemuksia kurssien toteutuksesta

Kurssien aikana Verken roolina oli sisältöjen tuottaminen, e-valmentaminen eli opiskelijaryhmien ohjaaminen sekä oppimistehtävien laatiminen ja kommentointi. Roolijako ei aina kuitenkaan ollut täysin selvä sen osalta, mitkä asiat olivat projektipäällikön, mitkä kurssin vastuuopettajan, mitkä sisältöasiiantuntijoiden ja mitkä e-valmentajien vastuulla. Myös kurssisisällöt muotoutuivat aivan viime hetkellä ennen kurssien alkua, osalla kursseista vasta niiden aikana. Positiivista tässä oli se, että sisältöjä ja tehtävätyyppejä voitiin muuttaa nopeasti ja joustavasti sen mukaan, mikä kurseilla tuntui toimivan ja mikä ei. Varjopuolena puolestaan oli se, että yhteiselle suunnittelulle ja työstämiselle ei jäänyt aina riittävästi aikaa. Kaiken kaikkiaan kurssikokonaisuuden projektihallinto toimi kuitenkin hyvin: yhteydenpito kurssien vetäjien kesken oli sujuvaa, aikataulutus toimi pääasiassa hyvin ja yhteiset palaverit vedettiin napakasti.

Osallistuminen kurssisisältöjen suunnitteluun antoi Verkelle loistavan mahdollisuuden vaikuttaa siihen, millaisista näkökulmista digitaalista nuorisotyötä käsitellään oppilaitosten tarjoamalla kurseilla. Samalla on ollut hienoa huomata, että Humak näkee digitaalisen nuorisotyön tärkeänä aihealueena ja haluaa kehittää sen opetusta. Osallistuminen kurssien toteuttamiseen on mahdollistanut nuorisotalan toimijoiden tavoittamisen ja kouluttamisen aiempaa laajemmin, helpommin ja joustavammin sekä tarjonnut oivan tilaisuuden markkinoida ja käyttää hyödyksi Verken tuottamaa koulutuksellista materiaalia. Verke on tavoittanut kurssien ja kurseille tuotettujen materiaalien avulla myös aivan uusia kohderyhmiä.

Toimiminen e-valmentajana oli hyvin antoisaa, mutta valmentaminen myös vaatii aikaa ja sitoutumista. Kurssien aikana käytyjen keskustelujen seuraaminen ja dialogi kurssilaisten kanssa antoi paljon uutta ja arvokasta kokemustietoa käytännön työstä ja näkökulmia digitaaliseen nuorisotyöhön. Tällaista tietoa on usein vaikea kerätä ja tavoittaa kyselyiden tai tutkimusten kautta. Niin ikään dialogisuus antoi kurseilla myös e-valmentajille tilaisuuksia vertaisoppimiseen ja kokemusten vaihtoon.

Digitaalisissa oppimisympäristöissä on paljon potentiaalia

Digitaalisilla oppimisympäristöillä on suuri tilaus tulevaisuuden koulutuksessa. Ne tarjoavat avoimen ja joustavan tavan kehittää osaamista – oli kyseessä sitten tutkinto-opiskelija tai ammatillista osaamistaan päivittävä työntekijä. Työelämäyhteistyökumppanin näkökulmasta digitaaliset oppi-

misympäristöt ovat uudenlainen väylä tarjota omaa asiantuntemusta ja palveluita sekä tavoittaa toiminnan kohderyhmä aiempaa paremmin. Ne myös mahdollistavat uudenlaisen ammatillisen dialogin ja vertaisoppimisen niin opetushenkilökunnan kuin opiskelijoiden kanssa. Yhdessä Humakin, Metropolian ja Koordinaatin kanssa saadut myönteiset kokemukset cMOOC-kurssein toteuttamisesta vahvistavat käsitystä siitä, että monialaisena yhteistyönä toteutettaville verkkokursseille on nuorisotoimialalla tilausta ja niiden avulla voidaan vahvistaa työntekijöiden osaamista maanlaajuisesti.

Lähteet

Korkalainen, Tuomas & Timonen, Päivi & Tuuttila, Leena (toim.) 2014. *MOOCiin menevä nuorisotyö – Joustava etäopetus digitaalisen työotteen vahvistajana*. Helsinki: Humak & Metropolia & Verke.

Verke 2015. *Digitaalinen media suomalaisessa nuorisotyössä. Kansainvälisen Screenagers-tutkimushankkeen kansallinen raportti*. Viitattu 2.5.2016. <https://www.verke.org/wp-content/uploads/2016/02/Screenagers-raportti-Suomi.pdf>.

KOORDINAATTI KUMPPANINA LUOMASSA UUTTA OPPIMISYMPÄRISTÖÄ NUORISOTYÖN KOULUTUSALALLE

Jaana Fedotoff & Mika Pietilä

Lähtökohtana Nuorten tieto- ja neuvontatyön kehittämiskeskus Koordinaatin päätökselle olla mukana Distanssi-hankkeessa oli arvio siitä, millaista hyötyä ja lisäarvoa yhteistyöstä saataisiin työmme tavoitteiden toteuttamiselle. Koordinaatti on valtakunnallinen nuorisotyön palvelu- ja kehittämiskeskus, jonka toimeksianto tulee opetus- ja kulttuuriministeriöltä ja rahoitus veikkauvoittovaroista. Keskus perustettiin vuonna 2006 tukemaan nuorille suunnattujen laadukkaiden tieto- ja neuvontapalveluiden saatavuutta sekä saavutettavuutta. Koordinaatin palveluiden ensisijaiset kohderyhmät ovat nuorisotyöntekijät ja erityisesti nuorten parissa toimivat tieto-, neuvonta- ja ohjausalan ammattilaiset. Eräs keskuksen keskeisistä tehtävistä on tuottaa koulutusta ja vahvistaa nuorten parissa toimijoiden osaamista. Tehtävämme on kehittää uudenlaisia, yhdenvertaisia koulutusmahdollisuuksia nuorisotyön toimijoille.

Koordinaatti tuottaa nuorisotyön toimijoille erilaisia asiantuntija- ja tukipalveluja. Palvelut sisältävät muun muassa koulutuksia, seminaareja, konsultointeja, fasilitointia, hankeneuvontaa, viestintää sekä erilaisia työvälineitä ja menetelmiä. Nuorille suoraan suunnatut toiminnot ovat tieto-, neuvonta- ja ohjaustyön verkkopalvelu Nuorteneämä.fi sekä verkkovaikuttamisen kanava Nuortenideat.fi. Lisäksi Koordinaatti järjestää nuorten toimitusten valtakunnallisia tapaamisia.

Tavoitteena on reagoivilla ja joustavilla asiantuntija- ja tukipalveluilla varmistaa kattava ja laadukas nuorten tieto- ja neuvontatyön palveluverkosto siten, että yhdenvertaiset ja tasa-arvoiset nuorten tieto- ja neuvontapalvelut toteutuvat Suomessa. Lisäksi tavoitteena on nuorten osallisuuden, kuulemisen ja vaikuttamisen kehittäminen – erityisesti Nuortenideat.fi-palvelun kautta, mutta myös alueellisten ja paikallisten nuorille suunnattujen tieto- ja neuvontapalveluiden välityksellä.

Koordinaatin tavoitteisiin on kirjattu nuorten tieto- ja neuvontapalveluiden verkoston sekä verkkovaikuttamisen parissa työskentelevien työntekijöiden osaamisen vahvistaminen sekä yhteisöjen ja yhteisöllisyyden kehittäminen. Kaikki Koordinaatin toimet edistävät nuorten tieto- ja neuvontatyön ja -palveluiden sekä verkkovaikuttamisen mahdollisuuksien tunnettuutta. Tavoitteisiin on kirjattu myös palveluiden vaikutusten ja laadun arviointi.

Koordinaatin tavoitteet ja tehtävät linjataan vuosittain toimintasuunnitelmaan sekä määrääjain opetus- ja kulttuuriministeriön kanssa käytävissä tavoitekeskusteluissa.

Humakin koordinoima Distanssi – MOOC nuorisolan digitaalisen työotteen vahvistajana -yhteistyöhanke täyttää monilta osin Koordinaatille asetetut tavoitteet muun muassa laadukkaista koulutussisällöistä, joita tuotetaan monialaisessa yhteistyössä. Yhteistyöstä sovittaessa oli keskeistä arvioida, millä tavoin Koordinaatin palveluiden kohderyhmät, erityisesti nuorten tieto- ja neuvontapalveluissa työskentelevät, hyötyisivät, jos keskus olisi mukana toteuttamassa uudenlaista oppimista ja osaamisen vahvistamista avoimessa verkko-opetuksessa. Oli selvää, että hankkeen tavoitteiden toteuttamisella edistettäisiin myös Koordinaatin pysyviä tavoitteita, kuten nuorten parissa työskentelevien osaamisen vahvistamista.

Koordinaatilla on hyvät suhteet ja yhteydet valtakunnallisiin, alueellisiin ja paikallisiin nuorisotyön toimijoihin, joiden kanssa tehdään aktiivista yhteistyötä. Yhteistyö eri tahojen kanssa on Koordinaatin palveluiden ja niiden kehittämisen edellytys, mutta se vaatii myös runsaasti resursseja. Siksi oli tärkeää arvioida myös sitä, millaisin resurssein hankekumppaniksi oli mahdollista lähteä. Vastaavaa pohdintaa käymme kaikkien hankkeiden kohdalla, joihin Koordinaattia pyydetään mukaan kumppaniksi tai osatoteuttajaksi. On pohdittava hankkeeseen kohdennettujen resurssien tuomaa arvoa ja hyötyä suhteessa työllemme asetettuihin tavoitteisiin.

Tavoitteena osaamisen kehittäminen

Vuonna 2015 yksi Koordinaatin toiminnan painopisteistä oli koulutus ja sen kehittäminen yhteistyössä eri toimijoiden kanssa. Koulutusten sisältösuunnittelussa huomioidaan kentällä havaitut viestit sekä saadut toiveet koulutustarpeista. Erityisesti koulutuksellisissa tilaisuuksissa huomioidaan hyvien käytäntöjen jakaminen ja niiden hyödyntäminen. Hankekumppanuutta hyväksyttäessä arvioitiin, että Distanssi-hankkeen aikana toteutettavat opinto-jaksot tarjoaisivat myös nuorten tieto- ja neuvontapalveluissa työskenteleville monipuolisen ja uudenlaisen mahdollisuuden kehittää osaamistaan. Kehitteillä olleessa cMOOCina toteutettavassa opintojaksossa nähtiin erinomaisia mahdollisuuksia testata yhteisöllisyyden kehittymistä ja kehittämistä sekä sen hyödyntämistä verkko-opinnoissa. MOOC-lyhenne tulee sanoista ”Massive Open Online Course”. C-kirjaimella MOOC-lyhenteen edessä viitataan sanoihin *connectivism* ja *collaborative*. Tällä ilmaistaan MOOC-kursin ideaan kuuluvaa vuorovaikutuksessa tapahtuvaa, vahvasti yhteisöllistä oppimista. Kokemusten mukaan yhteisöllistä oppimistoimintaa voidaan toteuttaa MOOCissa, mutta se haastaa pedagogit tuottamaan ja valitsemaan totutusta poikkeavia pedagogisia tehtäviä, menetelmiä sekä arviointimalleja.

Hankkeen aikana arvioitiin saatavan arvokasta tietoa ja kokemusta sovellettavaksi myös Koordinaatin omiin koulutuskokonaisuuksiin sekä erityisesti eurooppalaisena yhteistyönä suunnitteilla oleviin nuorten tieto- ja neuvontatyön verkkokoulutuksiin sekä oppimisalustan kehittämiseen.

Hankekumppanuus tarjosi Koordinaatin työntekijöille mahdollisuuden myös oman osaamisen vahvistamiseen hankkeen eri vaiheissa. Kokemus ja oppi, jota ei ole vielä muualta ollut saatavilla nuorten tieto- ja neuvontatyön koulutukseen, tulee hyödyttämään myös Koordinaatin kohderyhmiä monella tapaa. Oli tärkeää olla mukana pilotoimassa koulutuskokonaisuuden rakentamista verkko-oppimisympäristöön ja näin myös edistää uudenlaisen oppimisen saatavuutta mahdollisimman matalalla kynnyksellä.

Distanssi-hankkeen kaltaiset valtakunnalliset, monialaiset hankkeet ovat erinomainen mahdollisuus kokeilla koulutuksellisten instituutioiden ja työelämän edustajien yhteistoiminnallisuutta sekä tiedon ja osaamisen jakamista käytännön tasolla. Usein koulutuksen järjestäjät tarjoavat valmiita täydennyskoulutuspaketteja, joihin työelämän edustajat osallistuvat ilman sen suurempaa roolia koulutuksen varsinaisen sisällön tai toteutuksen suunnittelussa. Tässä tapauksessa kuitenkin päästiin erinomaiseen, kehittävään vuoropuheluun hanketoimijoiden, osallistujien ja teknisestä toimintaympäristöstä vastaavien kesken. Yhteistyönä suunnitellun monipuolisen sisällön avulla pystyttiin tavoittamaan myös uusia nuorten parissa toimivia ammatillaisia.

Vaikka opintojaksojen moniammatillinen kohderyhmä haastoi jo opintojen sisältöjen suunnittelussa, juuri sellaisena se kuitenkin tarjosi toteutusvaiheessa mielenkiintoisia ja uudenlaisia näkökulmia. Niin kuntien ja järjestöjen nuoriso- ja sosiaalityön, seurakuntien nuorisotoiminnan kuin nuorten parissa vapaaehtoisesti tai luottamustoimisesti toimivien laaja kokemus, ajatukset, mielenkiinto, oppimisen halu ja into olivat opintojaksojen taustalla työskennelleille erityisen inspiroivia ja motivoivia. Osallistujien vahva ammatillinen osaaminen ja näkemyksellisyys opintojakson tehtävien toteutuksessa mahdollistivat myös työelämän edustajille oppimisen valmentajan roolissa. Oppimista tapahtui siis molempiin suuntiin, keskiössä yhteinen dialogi.

Luota prosessiin

Koordinaatilla oli motivaatiota ja kiinnostusta lähteä yhteistyössä kehittämään ja toteuttamaan uudenlaista opintokokonaisuutta. Digitaalisen nuorisotyön tunnettuuden edistäminen ja sitä tekevien ammattilaisten osaamisen vahvistaminen koettiin tärkeäksi. Oli kuitenkin selvää, että edessä oleva työ ei välttämättä olisi helppoa. Hyvin varhaisessa vaiheessa Koordinaatissa, kuten varmasti koko hanketoimijajoukossa, tiedostettiin, että olimme uudenlaisen ja itsellemmekin oppimista vaativan asian äärellä.

Työskentely Humakin, Metropolian ja Verken eri asiantuntijoiden kanssa oli mielekästä ja mielenkiintoista. Koordinaatti toi työelämäyhteistyökumppanina suunnittelutyöhön tietoa erilaisista havaitsemistaan sekä nuorisotyön toimijoiden ilmaisemista oppimisen ja osaamisen tarpeista. Yhteistyö tarjosi erinomaisen tilaisuuden oppia cMOOCien sisällöntuotannosta ja opintojaksojen suunnittelusta ja toteuttamisesta sekä pohtia, miten oppimislustaa voitaisiin hyödyntää tulevaisuudessa. Lisäarvoa kumppanuuteen toi se, että siitä saatuja kokemuksia voidaan hyödyntää myös eurooppalaisessa nuorten tieto- ja neuvontatyön koulutuksen kehittämisessä.

Mielenkiintoinen osa suunnitteluprosessia oli opintojaksojen sisältöjen tuottamiseksi valittu Carpe Diem -menetelmä. Kyseessä on Gilly Salmonin kehittämä yhteisöllisen verkko-oppimisen suunnittelumalli, jossa suunnittelu koostuu kuudesta eri vaiheesta. Menetelmä haastoi kokeneenkin koulutusten suunnittelijan ja toteuttajan pohtimaan asioita uudella tavalla. Kaksi päivää suunnittelua Carpe Diem -menetelmällä tuntui sopivan juuri tämän tyyppiseen prosessiin.

Kolmen cMOOC-kurssin sisältöjen ja tavoitteiden tarkennuttua alkoi vaativa vaihe, jossa tavoitteet oli konkretisoitava oppimistehtäviin. Oppimistehtävissä hyödynnettiin osin jo olemassa olevaa materiaalia sekä menetelmiä, joita muut hanketoimijat olivat käyttäneet aiemmissa koulutuksissa. Harva menetelmä oli kuitenkaan suoraan hyödynnettävissä cMOOCien toteutuksessa käytetyllä Moodlerooms-oppimislustalla, vaan niitä piti soveltaa alustalle sopiviksi. Moodlerooms tarjosi monia erilaisia mahdollisuuksia

suorittaa oppimistehtävät. Jotta eri mahdollisuudet olisi voitu hyödyntää tehokkaasti ja monipuolisesti, olisi ollut tärkeää perehtyä alustan ominaisuuksiin jo ennen varsinaista suunnitteluvaihetta. Tämä olisi tukenut tehtävien suunnittelua ja toteutuksen luovuutta. Jos alustan ominaisuudet olisi tunnettu vielä paremmin, niin ehkäpä suunnittelutyöhön, erityisesti menetelmien ja tehtävien soveltamiseen verkko-oppimisympäristöön, ei olisi käytetty ennalta arvioitua runsaammin aikaa. Nyt menttiin välillä yrityksen ja erehdyksen kautta.

Oppimistehtävien suunnittelun punaisena lankana oli toteuttaa mahdollisimman monipuolisia, motivoivia ja aktivoivia oppimistehtäviä, joissa hyödynnettiin digitaalista tekniikkaa ja ympäristöjä. Yllättävää oli, että opiskelijat hyödynsivät yhä tekstipohjaisia suoritusmenetelmiä, vaikka esimerkiksi videoiden käyttö olisi soveltunut tehtäviin erinomaisen hyvin.

Mielenkiintoinen valmennuspedagogiikka

Koordinaatin järjestämissä koulutuksissa käytetään usein nuorten tieto- ja neuvontatyön eurooppalaisen kattojärjestön (European Youth Information and Counselling Agency, ERYICA) koulutuskonsepteja. Niillä kehitetään osallistujien tietoja, taitoja ja valmiuksia työskennellä nuorille suunnatuissa tieto-, neuvonta- ja ohjauspalveluissa.

Valmentajien työtä ohjaava elementti cMOOC-opintojaksoja suunniteltaessa ja toteutettaessa oli valmennuspedagoginen lähtökohta. Koordinaatin työntekijöille valmennuspedagogiikka oli entuudestaan tuttua Humakin kanssa yhteistyössä toteutetusta nuorten tieto- ja neuvontatyön täydennyskoulutuksesta. Valmennuspedagogiikassa ja Koordinaatin paljon käyttämissä eurooppalaisissa koulutuskonsepteissa on pedagogisessa lähestymistavassa paljon samaa, esimerkiksi työelämälähtöisyys, työelämässä tarvittavien ammatillisten tietojen, taitojen ja valmiuksien kehittäminen sekä käytännön tekeminen ja sen reflektointi.

Valmennuspedagogiikan käyttämistä ja soveltamista verkko-oppimisympäristössä oli kuitenkin pohdittava: millä tavoin se konkretisoituu koko opetuksessa, mutta erityisesti e-valmentajan tehtävässä? cMOOCeihin osallistuneiden opiskelijoiden jakaminen pienempiin valmennusryhmiin tuki yhteisöllisyyden kehittymistä ja yhteisöllistä oppimista. Pienryhmävastuu teki e-valmentajana toimimisesta mielekäästä, sillä valmennettavana oli oma ryhmä, ei koko kurssi. Joillakin e-valmentajilla oli useampi ryhmä ohjattavanaan.

Työelämäyhteistyökumppanin roolista e-valmentajaksi ”hyppääminen” ja sellaisena toimiminen oli ajoittain haastavaa. Haasteita asetti se, että kaikki olivat uuden edessä ja usein oli keksittävä uusi toimintamalli tilanteeseen, josta ei ollut aikaisempaa kokemusta. Toisaalta vahva työelämäkokemus

niin nuorten kuin ammattilaisten parista antoi tarvittavan, monipuolisen pohjan valmennusryhmän ohjaamiseen, valmentamiseen ja sparraamiseen. Verkko-oppimisen ympäristössä e-valmentajan oli ajoittain vaikea pysyä valmennuspedagogiikan mukaisissa toimintamalleissa kannustaen valmennusryhmän opiskelijoita toimimaan yhteisöllisesti ryhmässä ja ollen itse myös aktiivisesti mukana yhteisen oppimisen prosessissa.

Mitä tästä kaikesta opimme?

Koordinaatin kolmen työntekijän roolit osana cMOOCit toteuttanutta ryhmää muotoutuivat opintojaksoja suunniteltaessa. Opintokokonaisuutta oltiin suunnittelemassa sekä eri opintojaksojen sisältöjä ja oppimistehtäviä tuottamassa aktiivisesti, e-valmentajana toimimisen lisäksi. Kaikki eri tehtävät työllistivät yhtä lailla.

Koordinaatin henkilökunnan pitkä kokemus ja osaaminen kouluttamisessa olivat avuksi hankkeen aikana. Kokemuksen myötä tiesimme, että uudenlaista oppimisympäristöä rakennettaessa ja testattaessa eteen tulee aina uusia ja yllättäviä tilanteita. Siksi osattiin varautua siihen, että arvioitu työaika ei välttämättä tulisi riittämään.

Kokonaisuutta arvioiden kokemukset ja ensimmäiset nuorisotyön koulutusosalalla Suomessa toteutetut cMOOCit olivat onnistuneita. Opiskelijoiden palaute oppimiskokemuksesta oli rohkaisevaa, ja myös iso osa ilmoittautuneista vei opintojakson päätökseen. Osallistujamäärät yllättivät positiivisesti. Se kertoo myös siitä, että aiheelle ja toteutustavalle on ollut tilausta.

Nuorisotyö on suhteellisen pieni toimiala, jonka piiriin kuuluu useita erilaisia työmuotoja. cMOOC-kurssin kaltaiset opintojaksot sopivat ammattilaisten osaamisen kehittämisen ympäristöinä pienten resurssien kanssa painivalle alalle. Näin toteutetut koulutukset ovat laajemmin saavutettavissa, oman osallistumisen voi sovittaa omiin aikatauluihin ja esimerkiksi osallistumiskulut ovat matalat.

Yhteistyössä toteutettavat hankkeet haastavat aina toimijat. Erilaiset tavat toimia voivat alussa tuottaa hidasteita ja soviteltavaa, mutta prosessin edetessä moneen asiaan löytyy luontevasti yhteinen ratkaisu. Eri tasoilla ja eri suuntiin tapahtuva viestintä hankkeessa ei aina ole helppoa, ja siksi yhteiset pelisäännöt tulee sopia ja roolituksen olla selvä. Kokonaisuudessaan Digitaalisen nuorisotyön perusteet -opintokokonaisuuden suunnittelu ja toteutus oli mielenkiintoinen ja positiivinen kokemus. Sekä yhteistyökumppanit että opiskelijat keräsivät hankkeen aikana arvokasta tietoa ja kokemuksia. Kaikki tulokset ovat rohkaisevia ja motivoivia jatkoon kannalta.

Ensimmäisten opintojaksojen toteutuksista oppineina ja tuleviin hankkeisiin osallistuvien organisaatioiden ja henkilöiden tehtäviä, roolia ja vastuita täsmentämällä päästään tulevaisuudessa vielä parempiin tuloksiin.

cMOOC ANALYTICS IN PRACTICE

Anna Adel

Why Learning Analytics?

The goal of Learning Analytics is to “identify and prevent problems associated with distance learning. It includes measurement, collection, analysis and reporting of data about learners and their contexts, for purposes of understanding and optimizing learning and the environments in which it occurs.” (LAK’11 2011.) Although statistics cannot give a recipe for creating a successful course, a data-driven approach can improve efficiency of education, quality of content, and satisfaction of students. This is a cooperative, evolving process, requiring instructors and project managers to be directly involved.

Data analytics is widely used in operations management, finance and marketing in such applications as customer segmentation, sales forecasts, and prediction of customer churn and retention. Learning Analytics answers similar questions such as how to make a course more effective in helping students to achieve their learning goals, how to support students and adapt a course according to their preferences, and so on. An integral part of the online learning experience is technology mediation. In order to enhance learning through technology and support teachers, many universities, organizations, and businesses have adopted Learning Management Systems (LMSs): software for administering, tracking, delivering, and reporting on online learning content (Fenton 2016). LMSs allow not only development of innovative learning design, but also collection of data about interactions occurring in a learning environment with almost no user intervention (La-

russon & White 2014, 15). Through use of questionnaires with students' profiles and expectations, records and logs of students' behaviour, final grades and feedback assessments, it is possible to get a comprehensive tool for making better decisions.

Students can use data reports as guidance and self-awareness tools; teachers can use them to identify problems in student performance and try to tackle them; and administrators can use the results as an educational variant of Business Intelligence (del Blanco et al. 2013).

Which questions can Learning Analytics answer?

Teachers/instructors

- **How can I help students?**
- **When should I send a reminder?**
- **Is it necessary to make an assignment easier or more challenging?**

Students

- **How am I performing compared to others?**
- **How many tasks have I submitted and what remains to be done?**

Project management

- **Was the course effective?**
- **Did we reach the expected result in terms of completion rates and quality of learning?**
- **How well was the money spent?**
- **How to attract more students?**

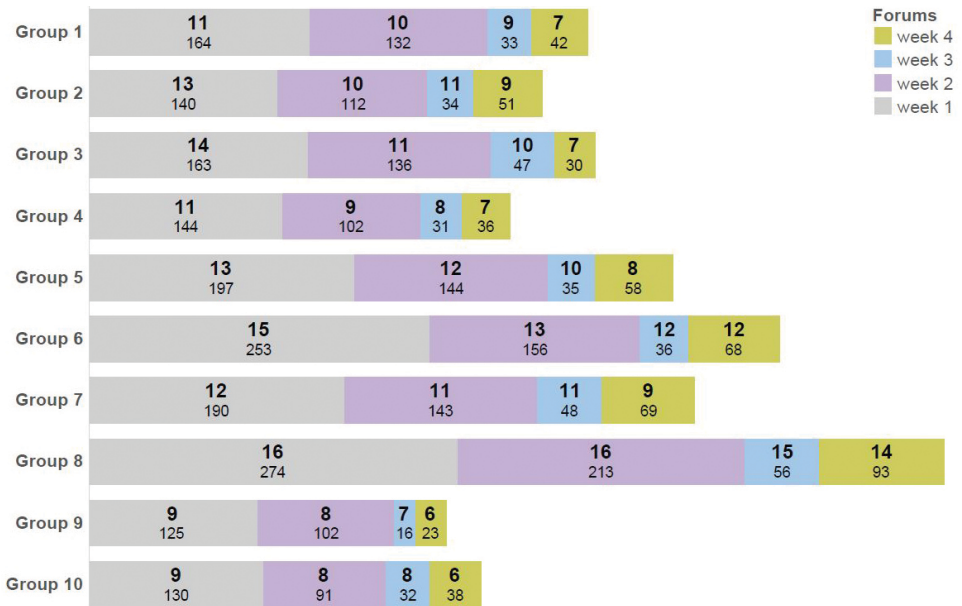


Figure 1. Number of people participating in forums (bold), and number of posts, per week, by group (cMOOC3).

Data analysis is important both for offline and online learning, but for Massive Open Online Courses (MOOCs), with hundreds or thousands of students whose live reaction we do not see, data about their behaviour and feedback is necessary to understand if we are doing things right or wrong. However, data analysis cannot be generalized, and tasks and statistic applications depend on the course, its objectives and available data sources.

Distanssi experience

”Distanssi” project was created on the Blackboard-Moodlerooms platform, which provides different useful statistics, but has rather poor visualization and insufficient assessment of group work. For this reason, qualitative and quantitative data was collected with questionnaires, and I prepared regular

Number of activities completed by each student after 4 weeks.

Gray - most likely dropped out. Orange - reminder is needed. Green - completed.

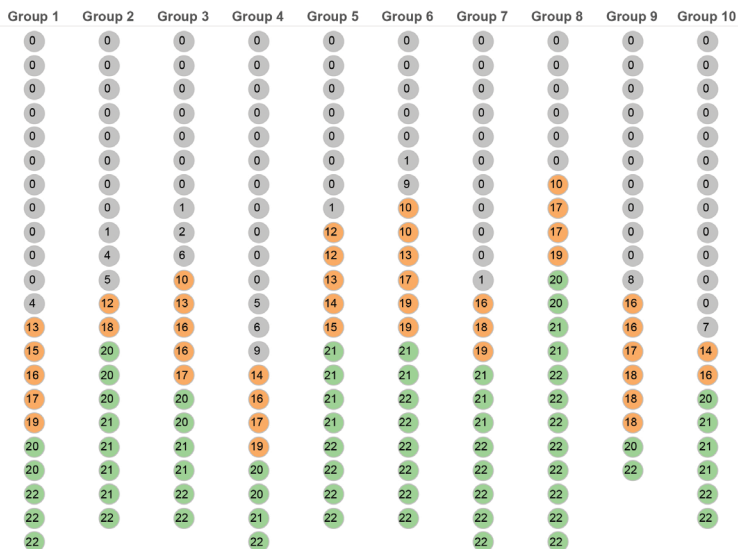


Figure 2. Amount of completed activities after 4 weeks (cMOOC3).

weekly reports about the forums and group activity. While this yielded useful results, an ideal variant would be an integrated dashboard with optional group dynamics and metrics, selected by the instructor.

Distanssi course included 3 modules, cMOOC1, cMOOC2 and cMOOC3, each lasting 4–5 weeks. More than 200 people were enrolled in each module. About 70 % of registered participants continued learning after the first module. Distanssi’s main learning approach is based on “connectivism” – collaboration between students and instructors online is viewed as the most important part of the learning process. There were almost no quizzes or graded individual assignments, which typically serve for measuring learning efficiency on other online courses. The course is considered completed after submission of 90 % of activities, such as webinars, group work, reading and discussions. The system of grading is binary – completed or not. However, due to the collaborative character of learning, submission is not enough if a student does not actively participate in discussions. In general, forums

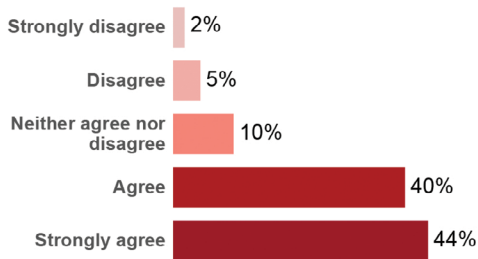
joined groups of 18–22 people. If half of the group is not active (or drop), collaboration suffers. Therefore, our performance indicators included the following dynamic metrics:

- **activity in forums**
- **retention rate**
- **group dynamics**
- **completion rate.**

Another task for data collection was the evaluation of results and possibilities for improvement and marketing. To this end, data was gathered on:

- **satisfaction**
- **assessment of course activities**
- **student profile and marketing channels.**

Moodle learning environment was user-friendly



Working with the coaching group was efficient and helpful

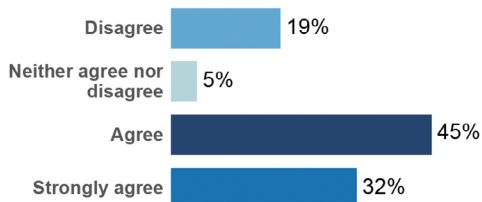


Figure 3. Evaluation of the course, cMOOC1 feedback.

Activity in forums means the number of posts, the number of individual users actually participating in discussions, as well as how many original posts and replies they write. According to the statistics of cMOOC 1–2, most active participants were responsible for 80 % of the replies (i.e. participated in other discussions) and 20 % of the original posts (i.e. created new discussion threads). Number of posts per forum also shows which topics were most interesting or challenging for students, which helps the instructor to adjust content. Figure 1 demonstrates forum activity during cMOOC3 – there are obvious differences between group 8 and groups 9–10, for example. However, from the very first week, only 9 people participated in discussions in groups 9–10. Meanwhile, in group 8 there were 7 more people, and discussions were more lively. More sophisticated combination of groups (using historical data) and constant engagement could improve group work and learning satisfaction.

Comparison by groups gives important information to the instructor, if performance in his/her group is much lower. It serves as a warning that probably more forum intervention, support or participation in discussions is required. Group statistics can also be shared with students to encourage them to activate discussions and group work.

How did your professional skills change after completing the course?

Reasons to participate in the course	Remained the same	Some progress	Developed a lot	I cannot say
Personal interest	5%	62%	29%	5%
To promote my studies	9%	74%	17%	
To update professional skills	2%	78%	18%	1%

Figure 4. Expectations vs. results, cMOOC1 feedback.

How do you evaluate your participation in the group work?

Occupation	Did not participate	Low	Average	Good	Excellent
Student	2% 1,0 hours/week	19% 5,5 hours/week	43% 5,2 hours/week	32% 5,3 hours/week	5% 9,7 hours/week
Working	3% 1,5 hours/week	29% 4,6 hours/week	48% 5,3 hours/week	19% 5,8 hours/week	3% 6,5 hours/week

Figure 5. Self-evaluation of group activity and average hours spent on coursework, cMOOC2 feedback.

Completion information reflects performance. In the Distanssi course, there was no final quiz or exam. Students must submit 90 % of planned tasks. Figure 2 shows how many people in each group have completed the assignments in time, how many are close to completion (and probably need a warning or reminder from the instructor), and how many most likely have already dropped out.

Retention data shows how many people dropped the course and when, how many people have not been active for 2 weeks or more, and how many people who started the course continued until the end. In the Distanssi project, almost 50 % of dropouts left the course after the first week. Threshold of 2 weeks for “no-view” helps to identify students at risk of dropping out. With 200–300 participants it is possible to observe how time of no-activity is associated with losing interest and dropping out – then reminders can be sent manually by the instructor. However, for bigger courses this process should be automatic. Predictive model of propensity to drop can be created with use of view-logs or date of last activity: if it is found out that absence from the course after X days creates 80–90 % probability of dropout, automatic early warning system should send a reminder and/or suggest some additional tasks engaging the student in such cases.

Evaluation is based on a beginning questionnaire and final feedback. Questionnaires contain many details, such as what learning objectives the student had, how s/he evaluates him/herself, whether s/he gained the skills and knowledge s/he anticipated, etc. Information about hours spent

per week on learning can help to adjust schedules for future modules. In the Distanssi project, we also asked students to grade all course-related activities such as group work, reading and assignments, time spent on coursework, and convenience of Moodlerooms learning environment (see figure 3).

Cross-tables can be used to combine expectations and satisfaction. Learners assessed their skills after the course. As can be seen in figure 4, 78 % of the people who wanted to update their professional skills reached some improvement after cMOOC1, and 18 % thought that their skills improved significantly. Similar outcomes occurred for students who wanted to promote their studies. It means the course was successful, doesn't it?

A useful metric for group activity is **self-assessment**. Learners evaluated their own role as group members, and their participation in discussions (from "did not participate" to "excellent"). In figure 5 it can be seen that compared with working people, students generally spent more hours on coursework and evaluated themselves more active group members. This data also can be taken into account when dividing participants into groups in order to balance the activity of discussions.

Marketing information is related to students' demographic data, their occupation and preferred marketing channel (social media, professional website, direct e-mail, etc.). Each questionnaire had a field for free feedback, which gave a lot of interesting information and suggestions for future course topics and improvements.

Data tools used for project statistics

There are some things every analyst should remember before creating charts. The first is privacy and the prevention of any identifying information leakage. The second is data cleaning. It is time consuming, but necessary, because any mistakes in the initial data are compounded later. There could be extra signs or spaces between name and surname, double names, changes in participant lists, mistakes in copying, and mistakes in downloading, especially when some data is available only via copy-paste. Excel has some tools to help clean data and correct most mistakes rather quickly, as well as to provide a simple check of correlations, join data, match different lists, etc.

The next step is choosing software for visualization, creation of charts and cross-tabulation. One popular tool is **Tableau** (www.tableau.com), which offers a family of interactive data visualization products focused on business intelligence, and has plenty of options and possibilities for advanced statistic methods and different options for online presentations. Tableau also allows for the creation of interactive dashboards and dynamic connections to a data source, although the functionality of the free version is limited.

Further development

The data analysis I conducted for the pilot version of the course certainly can be improved. One option for better analytic involvement is a special data analysis application, such as Blackboard X-Ray statistics for Moodle-rooms platform (X-Ray 2016). One great advantage of this solution is real-time dynamics, and the fact that all the data are inside the system, mutually connected. X-Ray application is a paid service and requires some training before use. It has interesting advanced options, applying big data technology, such as linguistic analysis (rate of originality of post content, sentiment analysis) and network analysis (who communicates with whom, identification of most active/original communicators). These are helpful for understanding how to reach greater engagement in communication forums. One disadvantage is a relative lack of flexibility, because all statistic dashboards are standard and not adapted to individual course structure.

Another option is that the project team develops analytics adapted to the course. The disadvantage of this path is time-consuming data mining and most likely less advanced statistical solutions. Besides, data analysis in third-party software increases the probability of mistakes due to copying and downloading, as well as problems with privacy: any identifying data should be cleaned, but instructors often need reports with names for up-to-date reminders, additional assignments, etc.

Nevertheless, many useful options for MOOC improvement can be employed by a flexible, ad hoc approach to data analysis. Some of the following could be implemented for future Distanssi courses:

- **Dashboard for instructors with group dynamics**
(posts, views, number of active writers)
- **Student activity dashboard to assist students to increase self-awareness of their participation in the course**
(for example, personal study plan and comparison of performance with anonymous summary of peer achievement)
- **Prediction of probability of a student failing a course**
(propensity to drop out)
- **Prediction of group activity**
(use of historic data for group combination)

- **Testing of different types of assignments and activities**
(for example with the help of immediate feedback integrated in the course)
- **Evaluation of peer interaction and sentiment analysis of communication in forums.**

Conclusion

Self-education is a paradigm of the modern style of life. The popularity of MOOCs demonstrates an important trend: education is not for the young generation alone any more – it is relevant to everyone throughout their lives. Although Learning Analytics is associated with online learning practices, it develops methods of learning improvement in general, and is applicable for offline classes if they implement at least some online activity. For example, evaluating the number of student dropouts on an annual basis, common practice for traditional learning models in higher educational institutions, does not allow early warning intervention in order to improve engagement (Long & Siemens 2011, 32). Technology mediation, enhancing learning, is becoming common nowadays, and all assignment submissions, online reading, and quizzes leave digital footprints containing useful data. Digital technologies should, however, only be used if they add value to conventional methods of teaching, optimizing the learners' experience and learning outcomes (Laurillard et al. 2012, 12). Adoption of online learning analytic practices within traditional educational models can bring many benefits to higher education, especially today, when competition is growing while funding is increasingly restricted. Data analysis contributes to a more personalized learning experience and supports decision making, when the task is improving the quality of learning, allocating the resources better and improving the institution's competitive position.

References

- del Blanco, Ángel & Serrano-Laguna, Ángel & Freire, Manuel & Martínez-Ortiz, Iván & Fernández-Manjón, Baltasar 2013. E-Learning Standards and Learning Analytics. Can Data Collection Be Improved by Using Standard Data Models? Accessed 03.05.2016. [Http://www.e-ucm.es/drafts/e-UCM_draft_223.pdf](http://www.e-ucm.es/drafts/e-UCM_draft_223.pdf).
- Fenton, William 2016. The Best Learning Management Systems (LMS) for 2016.

- PCMag Digital Edition*. March 10, 2016. Accessed 03.05.2016. [Http://www.pcmag.com/article2/0,2817,2488347,00.asp](http://www.pcmag.com/article2/0,2817,2488347,00.asp).
- LAK'11 2011. 1st International Conference on Learning Analytics and Knowledge, Banff, Alberta, February 27–March 1, 2011. Accessed 03.05.2016. [Https://tekri.athabascau.ca/analytics/](https://tekri.athabascau.ca/analytics/).
- Larusson, Johann Ari & White, Brandon (eds.) 2014. *Learning Analytics. From Research to Practice*. New York: Springer Science + Business Media.
- Laurillard, Diana & Charlton, Patricia & Craft, Brock & Dimakopoulos, Dionisis & Ljubojevic, Dejan & Magoulas, George & Masterman, Elizabeth & Pujadas, Roser & Whitley, Edgar A. & Whittlestone, Kim 2012. A constructionist learning environment for teachers to model learning designs. *Journal of Computer Assisted Learning* 29, 15–30.
- Long, Phil & Siemens, George 2011. Penetrating the fog. Analytics in learning and education. *EDUCAUSE Review* September/October 2011, 31–40.
- X-Ray 2016. X-Ray Learning Analytics Launch event. MoodleroomsVideo. Accessed 05.05.2016. [Https://www.youtube.com/watch?v=V-CrCwV2FQE](https://www.youtube.com/watch?v=V-CrCwV2FQE).

EUROPEAN MOOCs AND INTERNATIONAL- LIZATION: BLIND ALLEY OR EDUCATIONAL HIGHWAY?

Bettina Schlass

In 2008, Dave Cormier established the term 'Massive Open Online Course' (MOOC) for the course 'Connectivism and Connective Knowledge' (CCKo8), taught by Stephen Downes and George Siemens, with a bit over 2,000 participants. Widespread media attention did not appear until 2011 though, when Stanford professor Sebastian Thrun reached 160,000 students with one single MOOC. Afterwards, US Ivy League universities started to dominate the discourse, and it shifted from the pedagogical into the commercial domain (Gaebel 2013). The hype peaked when *The New York Times* declared 2012 the Year of the MOOC. Since then, normality has been restored, but MOOCs have been adopted quickly by Higher Education (HE) and remain omnipresent as an alleged innovation or as a catalyst for a multitude of educational issues. In 2013, a survey on the internationalization of HE in Europe showed that only 8 % of Higher Education Institutions (HEIs) believed MOOCs should be developed at all in Europe (EUA 2013). Just one year later an e-learning study conducted among 249 European HEIs revealed that "international visibility is by far the most common motivation for developing MOOCs, followed by the wish to boost student recruitment" (Gaebel et al. 2014, 10).

The rationale for MOOCs: top three choices of institutions either having established or planning to develop MOOCs

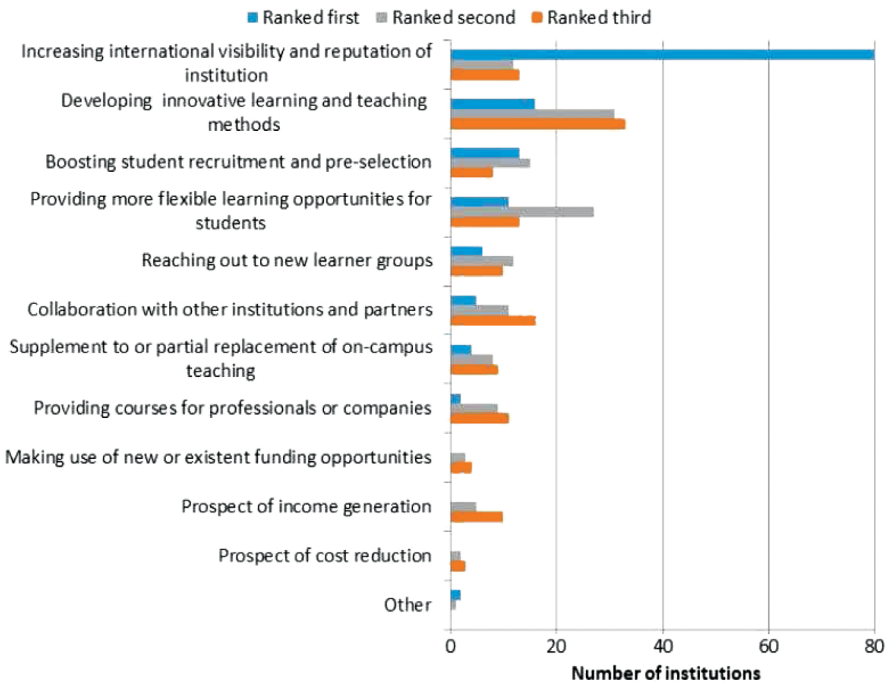


Figure 1. Main reasons for European HEIs to plan and deliver MOOCs (Gaebel et al. 2014, 55).

In a later EUA trend study, in which 451 universities from 46 countries participated, growing interest in MOOCs as a form of online learning for internationalization objectives was further confirmed (Surssock 2015). Against this background, it seems valid to ask which didactic, organizational, and strategic conditions must be met so that a MOOC's intended effects can be realized. This article presents a short overview of the current situation regarding internationalization and MOOCs – including a glance at European MOOC initiatives – and proposes design and evaluation indicators which support the implementation of MOOCs for internationalization in the HE domain, concluding with a discussion on possible next steps.

Current state

Internationalization

Internationalization is generally understood as cross-border activities between different countries (Teichler 2009), or, using a more process-oriented definition: "Internationalization is the process of integrating international, intercultural, and global dimensions into the goals, primary functions and delivery of higher education at the institutional and national levels" (Knight 2012, 22). In recent years, additional dimensions have gained momentum, which influence public and institutional policies. On the one hand, globalization has found its way into HE, a process that has introduced challenges such as commercialization of education and worldwide competition between HEIs for global talent. On the other hand, Europeanization has been emphasized as a regional variation aiming at integration, a European cultural understanding and convergence in HE. Since the 1990s, internationalization has been initiated or promoted structurally in Europe, and the mobility program ERASMUS and the Bologna reform have established and stimulated this policy. In practice internationalization is characterized by the mobility of students, academic and administrative staff, by cross-border recognition of student achievements as an aspect of convergence in European HE, international knowledge transfer via publications and increasingly digital media, international activity in research and teaching, and possessing an international orientation, mindset and attitude.

European HEIs prioritized the implementation of their internationalization initiatives as mainly mobility-focused (EUA 2013, 10), but it seems that 'internationalization abroad' loses importance in favour of 'internationalization at home'. Hereby, the focus is more content-based on internationally aligned curricula, study courses and programs, and teaching/learning processes. In the course of this development, the degree of internationalization of an HEI has become a quality indicator, while the quality of internationalization itself is being debated (De Wit 2010). In this context, MOOCs might emerge as a powerful tool.

MOOCs

At present, the literature on the subject gives a wide overview of the characteristics and sub-types of MOOCs. MOOC research is gradually starting to produce relevant output, but essential questions remain unanswered. MOOCs have a disruptive effect; the paradigm – academic teaching is under-

stood as an "act of personal communication and thus a personnel-intensive service,"¹ – is disputed (Schulmeister 2013, 10). Furthermore, the formal recognition of MOOCs is largely unclear: "The fundamental contradiction is that currently, for most xMOOC institutions, success in the course exam [...] does not lead to credit, but to a certificate" (Daniel 2012, 11). HEIs usually do not grant credit points for MOOCs, and neither platform providers nor MOOCs themselves are certified. Furthermore, there exists no consensus about quality controls and, didactically, MOOCs are often traditionally designed, i.e. based on behaviourist/cognitivist pedagogy:

A first myth is that university brand is a surrogate for teaching quality. It isn't. The so-called elite universities that are rushing into xMOOCs gained their reputations in research. Nothing suggests that they are particularly talented in teaching, especially teaching online. (Daniel 2012, 10.)

Although MOOCs are still unprofitable at the moment, concerns exist that HEIs will, in the long run, concentrate more on their commercial aspect than on educational goals and mandates. Also the competition could be amplified and distorted between educational institutions. Thus Philip Butler:

Increasingly, it feels that universities finding themselves in a competitive market for attracting students have seen MOOCs as a commercial opportunity focused on business goals rather than pedagogical [aims]. Those who have strong, established brands will hold the advantage. (Parr 2012.)

Last but not least, production costs per MOOC may be estimated to vary between 25,000 und 500,000 Euro (HRK 2014). The demand to measure the effects of MOOCs based on pre-defined indicators is, in view of these costs, justified and desirable (Kiers & Jorge 2015).

European MOOC initiatives

On US-American, European or national platforms, numerous MOOC projects and initiatives may be identified that are, in varying degrees, explicitly geared towards internationalization:

¹ "Akt der personalen Kommunikation und damit eine personal-intensive Dienstleistung" (English translation by the author).

- The 'MOOCs for Africa' initiative of the EPF Lausanne is aimed at the Francophone part of Africa, whereas 16 % of students, who attend French-speaking MOOCs, are already located in Africa (High Level Group 2014).
- France Université Numérique (FUN) is a national MOOC platform, supported by the French government with eight million euros. In addition to over 40 universities in France, French-speaking universities in Switzerland and Tunisia are represented.
- The Miriada X portal offers MOOCs by universities from Spain and Portugal, getting actively involved in Latin America.
- OpenupEd, a pan-European MOOC project funded by the European Commission, works together with the European Association of Distance Teaching Universities (EADTU) and UNESCO on the project 'Globalizing OpenupEd' to expand their initiative to Africa and Asia.
- Future Learn, founded by the Open University UK, now works not only with numerous British universities, but additionally with Continental European and Asian partners.
- The EU project EMMA hosts MOOCs from across Europe in different languages with the aim of interculturalism and multilingualism to promote and strengthen the position of small languages.
- HOME, 'Higher education online: MOOCs the European way', also supported by the EU, is an open education network to promote cooperation on the basis of European values.
- In 2014, Delft University of Technology started to invest significantly in the Delft Extension School (DelftX) to strengthen its international position, to improve the quality of classroom teaching and to experiment with business models (TU Delft 2014). DelftX MOOCs are conducted in English by a multinational and multidisciplinary faculty team (De Vries et al. 2014).

- **MOOC@TU9 is a course that was offered in 2014 by nine technical universities in Germany.² The aim was to make the study programs of the participating HEIs known worldwide and to attract prospective students internationally (Pscheida et al. 2015). Hence, this MOOC was created primarily as a marketing tool for student recruitment.**

Design and Evaluation

Language

Evidently, HEIs in non-English-speaking countries that are pursuing international objectives with their MOOCs offer them only partially in their own language in order to be accessible and attractive across language borders. As English is the global language of science, Anglo-American universities automatically have a competitive advantage when it comes to attracting international attention. For countries like France, Spain and Portugal, courses offered in the local language can become a success multiplier due to the fact that their languages are spoken by a substantial amount of targeted learners on continents outside of Europe. In countries with small languages where researchers traditionally lean towards English to achieve international exposure, such as the Nordic countries and the Netherlands, MOOCs are often held in English only (Gaebel et al. 2014). This can be observed not only at the TU Delft, but also for example at the University of Copenhagen and at the Swedish Karolinska Institute. There are, however, compelling reasons to revert to the national language in the internationalization context (Gaebel 2013). These might include HEI's intentions to offer prospective students the possibility of preparation MOOCs (e.g., in the form of language courses as FUN provides them), or to strengthen small languages themselves.

Partnerships

In general, the diversity of MOOC formats and language choices shows that after the first MOOC wave, driven by universities in the US, the European landscape has been refined. As overall tendency though, one can state that

² RWTH Aachen University, TU Berlin, TU Braunschweig, TU Darmstadt, TU Dresden, Leibniz University Hannover, Karlsruhe Institute of Technology (KIT), TU Munich and University of Stuttgart.

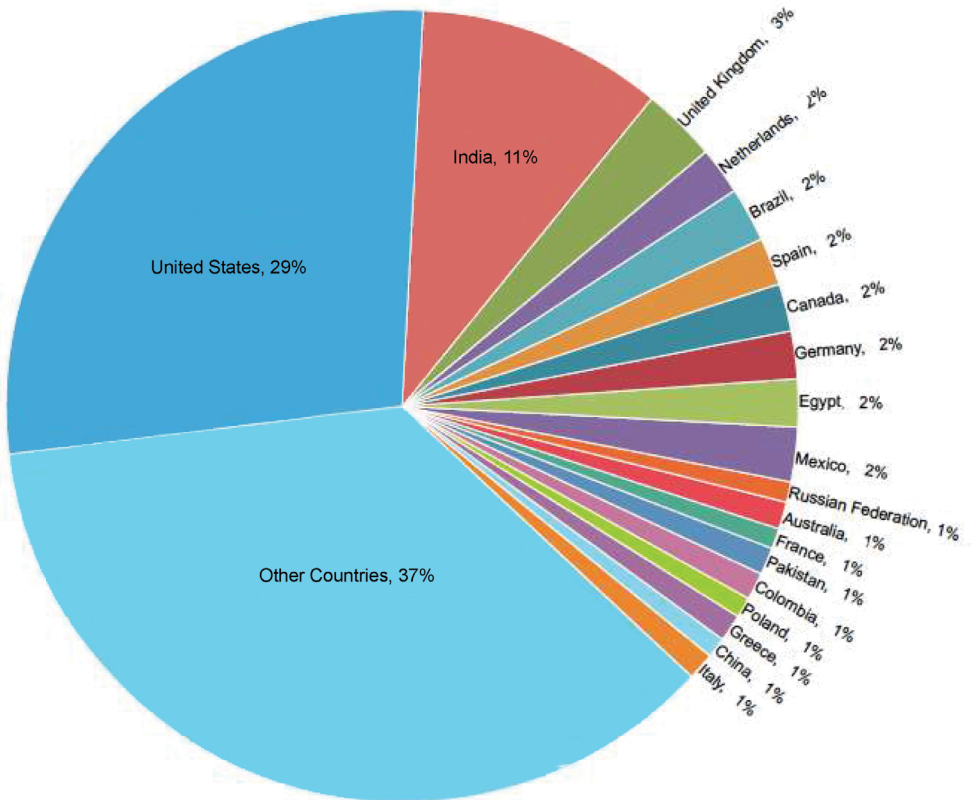


Figure 2. DelftX participants by country (TU Delft 2014, 32).

HEIs with international ambitions tend to seek allies and accumulate on platforms. Often a multitude of HEIs offering MOOCs can be found on one platform, albeit these aggregations are of different intensity. The TU Delft and the TU Munich, for instance, have developed a relatively independent profile as MOOC providers, but use the services of platforms in the US, which in turn originate in the initiatives of prestigious universities such as MIT and Harvard (EDX) or Stanford (Coursera). These networks not only create infrastructural and financial synergies, but sufficient dominance to increase international visibility, too; smaller players can benefit from the reputation of renowned institutions.

Country of origin

The most obvious and most frequently used indicator to measure the effect of international MOOCs is to look at the countries of origin of the participants. A high number of countries of origin is assessed as success in internationalization. For example, the countries of origin of DelftX students indicate that the Delft MOOCs have almost no local catchment area. Furthermore, the country of origin might provide insights into the learning styles of students.

The TU Delft follows an additional, more differentiated approach by applying a clustering of learning cultures, based on the assumption that these are not influenced solely by the country of origin, especially when the participants have already completed a college education elsewhere. The applied method can provide information about whether the participants prefer to study independently or in teams or which activity levels are to be expected, and should certainly be encouraged (De Vries et al. 2015).

Alternative Tools

It would be simplistic to assume that a MOOC in English, offered on a large platform in the US, guaranteed internationalization success, or that the amount of the countries of origin of the participants could be directly equated with success. The wheel does not need to be reinvented, though, for the design and impact evaluation of MOOCs with internationalization objectives. One could combine existing instruments and reach design and evaluation criteria, which are mutually dependent. This way iterative developments could be initiated which achieve the desired effect with a higher probability and make the outcomes more transparent, so that it is easier to see whether the investments in MOOCs are worthwhile. Thereby, MOOCs can of course pursue several objectives; for instance, make the overall quality of the teaching and learning of an HEI visible and, thus, contribute to its international visibility.

For internationalization activities, tools are available that can be used for mapping and profiling as well as for self-assessment and evaluation (De Wit 2010). A relatively recent, widely supported, EU funded project from 2009 is IMPI (Indicators for Measuring and Profiling Internationalisation), which is based on the project “How to measure internationality and internationalisation of higher education institutions! Indicators and key figures” (Brandenburg & Federkeil 2007), Mapping Internationalisation (MINT), and the European Benchmarking Initiative in Higher Education by the European Centre for Strategic Management of Universities (ESMU). Other players involved are the German Centre for Higher Education (CHE), the Dutch Nuffic, Campus France, Academic Cooperation Association (ACA) and the Pol-

ish Perspektywy, as well as the Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD), Vlaamse Hogescholenraad (VLHORA), and 30 HEIs, of which 15 belong to the European Coimbra group, an association of long-established, multidisciplinary universities of high international standard (De Wit 2010). Developed IMPI indicators reflect the complex field of internationalization to a detailed extent.

For several years, EADTU/OpenupEd have been working on a quality label for e-learning (Rosewell & Jansen 2014). In 2012, a benchmarking catalogue for e-learning was submitted in its second edition; in 2014, MOOC-specific criteria followed (Rosewell 2014). These include indicators and benchmark levels that are associated with the following features: *openness to learners, digital openness, learner-centred approach, independent learning, media-supported interaction, recognition options, quality focus, and spectrum of diversity.*

Proposal for indicators

Based on these initiatives and as a preliminary attempt, the assessment of MOOCs could include the following aspects with regard to their internationalization potential:

Institutional

- **MOOCs are institution-wide, integrated into the internationalization strategy.**
- **International partnerships are entered into for production/dissemination, and they are substantiated conceptually and content-wise, going beyond a purely service-oriented relationship between platform providers and HEIs.**
- **Tools are applied for quality assurance of internationalization, e.g. IMPI.**
- **Attendance certificates/certifications/credit points are internationally transferable.**

Curriculum design

- **MOOCs offer study support / information / language courses for international students.**

- **MOOCs aimed at internationalization are aligned with existing study programs or are coordinated with the teaching and learning/research priorities of the HEI.**
- **MOOCs focus on the conveyance of international / intercultural skills.**

Course design and implementation

- **International quality standards for digital teaching are applied to the course design (e.g., the quality label for e-learning).**
- **MOOCs are offered in an internationally widespread language (e.g., English or Spanish).**
- **The potential learners are defined as international students/PhD students/participants.**
- **Course topic is relevant to an international audience.**
- **Instructional design takes intercultural aspects into account.**
- **Course design promotes active networking of participants from different countries of origin and enables/supports/promotes collaboration among participants.**
- **Teaching team is multinational and trained in dealing with intercultural and biographically heterogeneous, large groups.**
- **Course schedule provides for the participation of students from different time zones.**

Support

- **MOOC tutors/lecturers are supported to consider internationalism and interculturalism in the design and implementation of MOOCs.**
- **International MOOC participants have access to tutors/lecturers who may be contacted at least in the MOOC language, and possibly in another internationally widespread language.**

Assessment

The following indicators may be used to determine if a MOOC has achieved the intended effect of internationalization:

- **Number of foreign participants**
- **Number of countries of origin**
- **Number of clusters/learning cultures (as applied at TU Delft)**
- **Number of foreign student enrolments, post-MOOC (should be distinguished from other recruitment and marketing activities)**
- **Number of foreign students informed about the MOOCs organized by the HEI (survey)**
- **Number of foreign students having participated in a MOOC organized by the HEI (survey).**

Next steps

There is no straightforward answer to the question about which didactic, organizational, and strategic frameworks need to be provided to make MOOCs effective internationalization tools, because of the diversity and complexity of HE, specifically in the European context, and because digital educational developments are still evolving at a rapid pace. But in the attempt of providing for adequate teaching and learning experiences and driving internationalization, HE should take three focal points into account.

Reciprocal recognition

MOOCs tend to be discussed from the perspective of the MOOC providers, thus reducing the internationalization topic to questions revolving around the transmission to foreign students and their subsequent recruitment, i.e. incoming ‘internationalization abroad’. In order to utilize their full potential

as internationalization tools, the focus needs to shift into the direction of all learners. In the context of ‘internationalization at home,’ HEIs should not only strive to produce MOOCs, but should encourage their domestic students to follow external, foreign MOOCs as well. Consequently, the transfer of credit points needs to be regulated. First initiatives into this direction may already be observed: In a strategy paper, the Dutch Minister of Education calls on Dutch HEIs to recognize student achievements in each other’s MOOCs. A model of this is the University of Groningen, which provides credit points to its students who have completed MOOCs delivered by Leiden University (OCW 2015). Although the Minister pursues national interests with this postulation, it could also have an impact on cross-border activities.

Internationally, TU Delft, the Swiss Federal Institute of Technology in Lausanne (EPFL), the Australian National University, the University of Queensland, the University of British Columbia, and Boston University are in talks to pilot a global credit transfer system that will recognize marks gained by students in each organisation’s MOOCs. The proposed scheme could be similar to the European Credit Transfer System (ECTS), and it is probably the first international initiative relating to online courses (Grove 2016).

Technical challenges aside, open and clear standards need to be established in order to equalize the sender–receiver-slope MOOCs are exhibiting currently. Possible indicators could be:

- **Number of foreign MOOCs that local students complete successfully**
- **Number of completed MOOCs in a language other than the national language**
- **For external/international MOOCs, existence of recognition standards institution-wide / for individual faculties / departments / programs / courses.**

Quality

The question of didactic design principles for e-learning in general, and MOOCs in particular, is discussed more regularly. A current example is MOOQ, a European initiative founded by the Open University of the Netherlands (OUNL), Hellenic Open University (HOU) and the Greek National Quality Infrastructure System (NQIS), the Portuguese Universidade Aberta (UAB), and École Normale Supérieure de Lyon (ENS), and co-funded by the ERASMUS+ programme of the EU. Their vision is “*to foster quality in*

MOOCs leading to a new era of learning experiences [and] to develop a quality reference framework for the adoption, the design, the delivery and the evaluation of MOOCs in order to empower MOOC providers for the benefit of the learners" (MOOQ 2016). The significance of MOOCs will prove itself in the reciprocity of 'internationalization abroad' and 'internationalization at home', and institutional profiling will ultimately depend on the quality of learning and teaching.

More than marketing

Currently, initiatives regarding OER (Open educational resources), and specifically MOOCs, obtain noteworthy national and European project funding (Jansen & Schuwer 2015). European MOOC initiatives and platforms seem to open up the educational area in the competition for international student talent and enable HEIs, nationally and within Europe, to represent their interests in the global educational market.

The impact of MOOCs on academic mobility points in two directions: On the one hand, MOOCs can promote real recruitment of international students. On the other hand, they offer stationary learners the opportunity to utilize educational offers anywhere, anytime, thus enabling 'internationalization at home' as an integrated part of the internationalization strategies of HE. The possibilities and – considering the investments of public money – obligations to create MOOCs for internationalization that go beyond marketing or commercial interests are of strategic and pedagogical value for institutional stakeholders as well as for teachers and learners in the field. They can generate positive effects by showcasing modern, high quality teaching that is strategically integrated on institutional, national and European levels. The potential of MOOCs should not be blocked in a blind alley by limiting ourselves to "*importing people and exporting knowledge*" (Teichler 2010, 21), but lead to an educational highway that drives development and innovation for all actors involved.³

References

Brandenburg, Uwe & Federkeil, Gero 2007. How to measure internationality and internationalisation of higher education institutions! Indicators and key figures. Working paper No. 92. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH.

³ The author would like to thank Dana Wassarman for the English language review of this article.

- Daniel, John 2012. Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility. *Journal of Interactive Media in Education*. Accessed 22-06-2015. <http://jime.open.ac.uk/articles/10.5334/2012-18/>.
- De Vries, Pieter & Groot Kormelink, Joost & Hennis, Thieme 2014. Achter de schermen van MOOCs: de ervaringen bij de TU Delft. *Thema* 1, 19–22.
- De Vries, Pieter & Hennis, Thieme & Skrypnik, Sasha, 2015. TU Delft Online Learning Research Working Paper #6: DelftX MOOCs, the First Year (2013–2014). Delft: Delft University of Technology.
- De Wit, Hans 2010. *Internationalisation of Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues*. Den Haag: NVAO Nederlands-Vlaamse Accreditatieorgan.
- EUA – European University Association 2013. *Internationalisation in European higher education: European policies, institutional strategies and EUA support*. Brussels: European University Association.
- Gaebel, Michael 2013. MOOCs: Massive Open Online Courses. *EUA Occasional papers*. Brussels: European University Association.
- Gaebel, Michael & Kupriyanova, Veronika & Morais, Rita & Colucci, Elizabeth 2014. *E-learning in European Higher Education Institutions. Results of a mapping survey conducted in October-December 2013*. Brussels: European University Association.
- Grove, Jack 2016. Moocs: international credit transfer system edges closer. *Times Higher Education*. Accessed 02-05-2016. <https://www.timeshighereducation.com/news/moocs-international-credit-transfer-system-edges-closer>.
- High Level Group on the Modernisation of Higher Education 2014. *Report to the European Commission on New modes of learning and teaching in higher education*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) 2014. Potenziale und Probleme von MOOCs. Eine Einordnung im Kontext der digitalen Lehre. Beiträge zur Hochschulpolitik 2014/2.
- IMPI – Indicators for Mapping & Profiling Internationalisation 2010. IMPI Toolbox Full List of Indicators. Accessed 26-07-2015. http://www.impi-project.eu/pdf/list_of_indicators.pdf.
- Jansen, Darco & Schuwer, Robert 2015. Institutional MOOC strategies in Europe. Status report based on a mapping survey conducted in October - December 2014. Heerlen: EADTU.
- Kiers, Janine & Jorge, Nelson 2015. Experiences from 18 DelftX MOOCs. In *Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit 2015*. Mons: EMOOCs 2015, 65–70.
- Knight, Jane 2012. Student Mobility and Internationalization: trends and tribulations. *Research in Comparative and International Education* 7/1, 20–33.

- MOOQ 2016. European Alliance for Quality of Massive Open Online Courses. Accessed 15-07-2016. [Http://mooc-quality.eu/](http://mooc-quality.eu/).
- OCW – Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap 2015. De waarde(n) van weten. Strategische Agenda Hoger Onderwijs en Onderzoek 2015–2025. Den Haag: Rijksoverheid.
- Parr, Chris 2012. FutureLearn picks league table stars for debut line-up. *Times Higher Education*. Accessed 07-07-2015. [Https://www.timeshighereducation.co.uk/future-learn-picks-league-table-stars-for-debut-line-up/422182.article](https://www.timeshighereducation.co.uk/future-learn-picks-league-table-stars-for-debut-line-up/422182.article).
- Pscheida, Daniela & Lissner, Andrea & Hoppe, Christian & Sexauer, Andreas 2015. MOOCs als Instrument des hochschulübergreifenden Marketings und der Studienorientierung. In Sabine Seufert & Martin Ebner & Michael Kopp & Bettina Schlass (Hrsg.), *E-Learning-Strategien für die Hochschullehre*. Zeitschrift für Hochschulentwicklung 10/2, 111–136.
- Rosewell, Jon 2014. OpenupEd label, quality benchmarks for MOOCs. Accessed 02-08-2015. [Http://www.openuped.eu/images/docs/OpenupEd_quality_label_-_Version1_o.pdf](http://www.openuped.eu/images/docs/OpenupEd_quality_label_-_Version1_o.pdf).
- Rosewell, Jon & Jansen, Darco 2014. The OpenupEd quality label: benchmarks for MOOCs. *International Journal for Innovation and Quality in Learning* 2/3, 88–100.
- Schulmeister, Rolf 2013. Der Beginn und das Ende von OPEN. Chronologie der MOOC-Entwicklung. In Rolf Schulmeister (Hrsg.) *MOOCs – Massive Open Online Courses. Offene Bildung oder Geschäftsmodell?* Münster: Waxmann, 17–59.
- Sursock, Andrée 2015. *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. Brussels: European University Association.
- Teichler, Ulrich 2009. Internationalisation of Higher Education: European Experiences. *Asia Pacific Educational Review* 10/1, 93–106.
- Teichler, Ulrich 2010. The Many Forms of Internationalisation. In Rudolf Smolarczyk (ed.) *Going International. HRK Conference on Internationalisation Strategies*. Beiträge zur Hochschulpolitik 10/2010. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz (HRK), 21–41.
- TU Delft 2014. Jaarverslag. Accessed 31-07-2015. [Http://issuu.com/tudelft-media-solutions/docs/jaarverslag_tu_delft_2014](http://issuu.com/tudelft-media-solutions/docs/jaarverslag_tu_delft_2014).

Kohti digikampusta toimii Humakin digikampuksen rakentamisen alkuvaiheen väliarviointina, mutta samalla myös yleisenä puheenvuorona digitaalisen oppimisympäristön haasteista. Humakin digitaalisen oppimisympäristön rakentamista ohjaavana periaatteena on pedagogiikka. Haluamme säilyttää ammattikorkeakoulumme pedagogisen ajattelun kulmakiven, valmennuspedagogiikan, ja soveltaa sitä verkossa. Digitaalisuuden haltuunotto ja soveltaminen pedagogisessa ympäristössä on yksi Humakin tulevaisuuden menestystekijöistä.

Julkaisu koostuu puheenvuoroista, joissa käsitellään digitaalisuuden mahdollisuuksia ja haasteita korkeakoulukentällä, uudenlaiseen oppimisympäristöön siirtymisen ensivaiheen kokemuksia sekä digitaalisen opiskelu-, työ- ja palveluympäristön haasteita eri näkökulmista.

Teoksessa on mukana myös teknisen ympäristön kehittämiseen liittyviä artikkeleita ja työelämän kumppaneiden kokemuksia yhteisöllisten cMOOC-verkkokurssien toteuttamisesta. Lisäksi julkaisussa avataan tulevaa mahdollisuushorisonttia ja sovelletaan laatuajattelua uudenlaiseen ympäristöön.

Julkaisun artikkeleiden tekoon on osallistunut 25 alansa asiantuntijaa. Toivomme innostavia lukuhetkiä niin ammattikorkeakoulujen henkilökunnalle ja muille ammattilaisille kuin opiskelijoillekin.



HUMANISTINEN
AMMATTIKORKEAKOULU

ISBN 978-952-456-242-3



9 789524 562423 >