



Maarit Miettinen

Opettajankoulutusta verkossa?

Verkkopilotti opettajankouluttajien ja opiskelijoiden näkökulmasta

Opettajankoulutusta verkossa?

JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULUN JULKAISUJA 197

MAARIT MIETTINEN

Opettajankoulutusta verkossa?

VERKKOPILOTTI OPETTAJANKOULUTTAJIEN
JA OPISKELIJOIDEN NÄKÖKULMASTA

jamk.fi

JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULUN JULKAISUJA -SARJA
Toimittaja • Teemu Makkonen

© 2015

Tekijät & Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Maarit Miettinen

OPETTAJANKOULUTUSTA VERKOSSA?
Verkkopilotti opettajankouluttajien ja opiskelijoiden näkökulmasta

Kannen kuva • iStock
Ulkoasu • JAMK / Pekka Salminen
Taitto ja paino • Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print • 2015

ISBN 978-951-830-380-3 (PDF)
ISSN 1456-2332

JAKELU

Jyväskylän ammattikorkeakoulun kirjasto
PL 207, 40101 Jyväskylä
Rajakatu 35, 40200 Jyväskylä
Puh. 040 552 6541
Sähköposti: julkaisut@jamk.fi
www.jamk.fi/julkaisut

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	6
ABSTRACT	7
SAATTEEKSI	8
TAUSTAA VERKKOPILOTTITUTKIMUKSELLE	10
VERKKOPILOTIN PEDAGOGISIA LÄHTÖKOHTIA	13
VERKKOPILOTTI TUTKIMUKSEN KOHTEENA	16
Tutkimuskysymykset.....	17
Tutkittavan ryhmän kuvaus.....	19
Tutkimuksen menetelmävallinat ja tutkimusaineisto	20
Aineiston analyysi	23
VERKKOPILOTTI OPISKELIJOIDEN JA OPETTAJANKOULUTTAJIEN NÄKÖKULMASTA	26
Verkkopilotin suunnitteluvaihe	26
Orientaatiolähipäivät	34
Käsikirja opintojen suunnittelun välineenä	40
Verkkopilotin ohjaukseen käytännöt	43
Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma.....	43
Ohjaus opintojen tukena	46
Oppimispiirien toiminta.....	53
Pedagogiset ratkaisut.....	59
Oppimistehtävät	67
Webinaarit	69
Verkko-opiskeluympäristöt (Optima ja Connect Pro).....	75
Optima- työtila.....	76
Connect Pro	79
Kokemuksia ”oppimisen ohjaaminen” ja valinnaisten opintojen opintojaksoista	83
Ammatti-identiteetin kehittyminen	90
VERKKO-OPPIMISEN OIKEUTUSTA ETSIMÄSSÄ	94
YHTEENVETOA TULOKSISTA	98
MUUTTAAKO VERKKOPILOTTI OPETTAJANKOULUTUSTA TAI SEN KÄYTÄNTÖJÄ?	104
LÄHTEET	106

TIIVISTELMÄ

Maarit Miettinen

Opettajankoulutusta verkossa?

Verkkopilotti opettajankouluttajien ja opiskelijoiden näkökulmasta
(Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja, 197)

Tämä raportti kuvaa Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajankoulutuksen verkkopilottiprosessia, joka aloitettiin syksyllä 2013. Verkkopilottissa kaksi opettajankoulutusryhmää opiskeli opettajiksi pääosin verkkovälitteisesti. Verkkopilottia tarkasteltiin tutkimuksellisin keinoin ja tässä julkaisussa esitellään tutkimuksen keskeiset tulokset: verkkovälitteisen opettajankoulutuksen onnistumiset, kehittämisen kohteet ja hyvät käytännöt. Keskeisinä arvioinnin kohteina olivat verkko-ohjaus, verkkovälitteinen harjoittelu sekä opiskelijan ja opettajienkouluttajien yleiset käsitykset ja kokemukset verkkopilottista. Verkkopilottin tutkimustulokset osoittavat, että opettajankoulutuksen oppimisprosessin rakentaminen ja tukeminen verkkovälitteisesti on mahdollista ja verkkopilottissa oli monia onnistumisia, kuten verkko-ohjaus ja pedagoginen monipuolisuus ja läpinäkyvyys. Kehitettävää on vielä muun muassa opiskelijoiden verkko-taitojen tukemisessa sekä verkkovälitteisessä. Opiskelijanäkökulmasta opettajankoulutuksen verkkomuoto on tärkeä, opiskelun mahdollistava tekijä monille aikuisoppijoille.

Tutkimustulokset auttavat verkko-opettajankoulutuksen kehittämisessä, sekä tuloksista on hyötyä myös kaikille verkko-oppimista toteuttaville tahoille.

Avainsanat: Verkko-opetus, verkko-oppiminen, ohjaus, pedagogiikka, opettajankoulutus

ABSTRACT

Maarit Miettinen

Opettajankoulutusta verkossa?

Verkkopilotti opettajankouluttajien ja opiskelijoiden näkökulmasta

(Publications of JAMK University of Applied Sciences, 197)

This report describes the e-learning pilot of Teacher Education College in Jyväskylä University of Applied Sciences. Two groups of teacher students studied their pedagogical studies mainly by e-learning. This e-learning pilot process was researched and main results are presented in this publication. Main research themes were e-tutoring, teacher practice on-line and generally teacher educators and students experiences about the pilot. The results showed, that teacher education by e-learning is possible and there are already some good practices that can be applied in future e-learning groups. For adult students e-learning is important factor to make their studying possible in different life situations. There are somehow few things to develop like better support to student's e-learning skills. The results of the study helps to develop e-learning in teacher education.

Keywords: e-learning, tutoring, teacher education, pedagogy

SAATTEEKSI

Jyväskylän ammatillisessa opettajakorkeakoulussa aloitettiin syksyllä 2013 verkkopilottikokeilu. Pilottiin valittiin yhteensä 57 opiskelijaa, joista 55 aloitti opinnot. Valinnan perusteena oli oma kiinnostus ja halu verkkoryhmään. Verkkopilotissa kaikki opettajankoulutukseen kuuluvat opintojaksot osaa valinnaisista opinnoista lukuun ottamatta (Kuvio 1) ovat olleet verkkovälitteisiä, samoin opettajankoulutuksen lähipäivät (webinaarit), ohjaus ja opetus sekä arviointitilanteet on toteutettu pääosin verkossa.



Kuvio 1. Opettajankoulutuksen opinnot

Tässä raportissa esitellään verkkopilottin kokemuksia opiskelijoiden ja opettajankouluttajien näkökulmasta. Verkkopilotti on tärkeä tutkimuksellisen arvioinnin kohde, sillä uusi toimintamuoto tuo uusia haasteita ja osaamisvaatimuksia kouluttajille. Opettajankoulutusta on toteutettu osittain verkkopohjaisena jo useita vuosia, mutta uudessa mallissa koko opettajankoulutusprosessi on pyritty muuttamaan verkkovälitteiseksi. Yksi haaste on ollut esimerkiksi opetusharjoitteluopintoihin kuuluvan ”oppimisen ohjaaminen” – opintojakson toteuttaminen teknologia-avusteisesti. Tuolla opintojaksolla on suuri merkitys opettajan osaamisen ja pedagogisen pätevyyden kannalta, sillä jaksolla opettajaopiskelija itsenäisesti suunnittelee ja toteuttaa opetuskokonaisuuden, jota arvioivat vertaisopiskelijat, ohjaava opettaja, mahdolliset kollegat sekä

opettajankouluttaja. Verkkopilotissa on tarkasteltu, miten arviointi toimii verkkovälitteisesti, ja miten opetuksen toteuttaminen onnistuu videointien ja online välineiden (mm. Connect Pro ja Iris-järjestelmä) kautta. Tutkimuksen on rahoittanut Jyväskylän ammattikorkeakoulun Oppimisen laadun strateginen hanke. Kyseinen hanke rahoitti vuonna 2013 erilaisia yksittäisiä, oppimisen laatua ja sen parantamisen edellytyksiä tukevia hankkeita, joissa hyödynnettiin ammattikorkeakoulun monipuolista ja monialaista asiantuntemusta eri yksiköistä. Projektin yksi rahoituskohde oli ammatillisen opettajakorkeakoulun verkkopilottiprojekti, jonka katsottiin voivan parantaa ammattikorkeakoulun opettajien valmiuksia tieto- ja viestintätekniikan aiempaa laajempaan ja monipuolisempaan hyödyntämiseen ammattikorkeakoulun omassa pedagogiikassa (Ikonen 2015).

TAUSTAA VERKKOPILOTTITUTKIMUKSELLE

Erno Lehtinen (1997) kirjoittaa toimittamassaan verkkopedagogiikka- kirjan johdannossa, että ”tulevaisuuden koulu on todennäköisesti paljon perinteistä koulua avoimempi järjestelmä, jossa opettajat ja oppilaat monin eri tavoin osallistuvat yhteiskunnan toimintoihin koulun ulkopuolella. Vastaavasti oppilaat eivät saa vaikutteita vain opettajiltaan, vaan erilaiset asiantuntijuuden kulttuurit välittyvät opiskeluryhmien työhön verkostoituneiden vorovaikutuksen muotojen kautta” (Lehtinen 1997, 7). Kohta 20 vuotta tuon kirjoituksen jälkeen on verkosta tullut luonteva asiantuntijuuden jakamisen tila, jossa toimitaan erilaisissa yhteisöissä ja kokeillaan ja luodaan uusia viestinnän muotoja. Verkossa toimiminen nähdäänkin tärkeänä osana nykypäivän oppimiskulttuuria, ja sen kehittämiseen on laitettu paljon voimavaroja.

Koulutuksellisten verkkopalveluiden kehittäminen on monin tavoin esillä kansallisissa ja koulutuspoliittisissa strategioissa. Näiden pohjalta on tuotettu suosituksia ja toteutettu kehittämishankkeita opetukseen eri kouluasteille (mm. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016; Hallitusohjelma 2011; Kansallinen innovaatiostrategia 2008; Arjen tietoyhteiskunnan neuvottelukunta 2011; Sosiaalisen median opetuskäytön suositukset 2012). Myös ammatillisessa koulutuksessa kiinnostus verkkopedagogiikkaan ja sen mahdollisuuksiin on kasvanut. Tämä näkyy muun muassa tarjolla olevista verkkototeutuksista (esimerkiksi täydennys- ja jatkokoulutus), erilaisista virtuaalikouluhankkeista, investoinneista tieto- ja viestintäteknologiaan sekä aiheeseen liittyvien julkaisujen määrästä. Julkaisuissa on kerätty mm. konkariopettajien kokemuksia ja hyviä käytäntöjä verkko-opetuksesta, sekä tarkasteltu erilaisia käytänteitä ja malleja (esimerkiksi Ihanainen, Hietala, Mäkinen, Rannikko & Keskinen 2004; Anttila & Pruikkonen 2011; Anttila, Juvonen & Parikka 2011; Verkko-opetuksen kehittäminen ja vakiinnuttaminen lukiokoulutuksessa, ammatillisessa peruskoulutuksessa ja aikuiskoulutuksessa sekä vapaassa sivistystyössä 2005, Opetushallitus 2011).

Tieto- ja viestintäteknologian nopea kehitys ja kattavat tietoliikenneyhteydet tarjoavat yhä monipuolisempia tapoja toteuttaa verkko-oppimista. Amatilliset opettajat tuntuvat käyttävän varsin monipuolista verkkovälineistöä, mutta selvitysten perusteella verkko-opetus on osin koordinoimatonta ja usein yksittäisten opettajien motivaation ja kiinnostuksen varassa. Verkko-opetuksen toteuttaminen vaatii myös monenlaisia taitoja ja opettajilla tuntuu

olevan paljon osaamistarpeita verkko-opettamisessa ja ohjauksessa. Esimerkiksi Finnable 2020-tutkimuksessa (2013) 78 % eri kouluasteiden opettajista koki, että verkko-opetus on haastavaa. Myös ”Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä”- tutkimushankkeessa todettiin, että verkko-osaaminen ja tietotekninen osaaminen ovat edelleen ammatillisilla opettajilla alueita, joihin he itse kokevat tarvitsevansa lisää osaamista. Tutkimushankkeen tulosten perusteella ammatilliset opettajat näkivät tulevaisuudessa verkko-oppimiseen liittyvien osaamistarpeiden vain kasvavan (Jokinen, Taajamo, Miettinen, Weissmann, Honkimäki, Valkonen & Välijärvi 2013).

Opiskelijoiden näkökulmasta verkko-oppimiseen liitetään usein ajatus asynkronisesta opiskelusta ja verkko-oppimisessa korostuukin helposti suorituskaskeisuus. Verkko-opetuksen hyötyjä kuten opetuksen saavutettavuutta ja opiskelijoiden mahdollisuutta opiskella omaan tahtiin on korostettu julkisessa keskustelussa paljon, mutta vähemmälle on jäänyt sen pohtiminen, mitä on laadukas oppiminen ja miten sitä voi tuottaa verkkovälitteisesti. Ammattikorkeakouluissakin verkkopedagogiikka on perinteisesti usein tarkoittanut tehtävä- ja materiaalikeskeistä työskentelyä. Aiheellisesti voidaankin kysyä, miten verkko-opetus vastaa sellaisten oppimistavoitteiden saavuttamiseen, joissa on kyse ihmisen kokonaisvaltaisesta kehittymisestä ja vaikkapa sosiaalisten taitojen, eettisen ajattelun tai vuorovaikutustaitojen edistämisestä, kuten opettajankoulutuksessa?

Verkkohypetyksessä teknologiaa usein kuvataan kaiken pelastavana ratkaisuna ja itseisarvona (vrt. Selwyn 2002). Kun on kyse oppimisen kaltaisesta monimutkaisesta ilmiöstä, tuo verkon käyttö kuitenkin monenlaisia haasteita. Verkko voidaan nähdä pedagogisessa mielessä joko välineenä, jossa voidaan toteuttaa joko varsin perinteisiä ratkaisuja tai opiskeluympäristönä, jossa pedagogiikka on ”first lifen” kaltaista (vrt. Linturi 2010), oppijalähtöistä ja yhteistoiminnallista. Tässä raportissa tarkastellaan verkko-oppimisen ja opettamisen haasteita ja mahdollisuuksia opettajankoulutuksessa, jossa verkko-opetuksen tavoitteena on myös tuottaa sellaisia pedagogisia ratkaisuja, joita opiskelijat voivat hyödyntää omassa työssään ja omassa pedagogisessa ajattelussaan. Verkko on tällöin ikään kuin opetuksen simulaatioympäristö, jossa kokeillaan ja tuotetaan monenlaista pedagogiikkaa ja käytetään monipuolisia opetusmenetelmiä.

Tutkimuksen toimintaympäristönä opettajankoulutus on laaja ja joustava: opetuksen rakenteet, tavoitteet ja sisällöt määrittää opetussuunnitelma, mutta opettajankouluttajilla on suuri vapaus toteuttaa opetusta ja ohjausta opiskelijalähtöisesti, eri tavoilla ja eri menetelmin. Verkkopedagogiikka on ollut osa opetusta jo yli vuosikymmenen, ja viime vuosina opettajankoulutuksen verkko-

opintojaksot ovat lisääntyneet ja opiskelu siirtynyt yhä enemmän verkkoalustalle (mm. Optima-verkkoympäristö). Lisäksi opettajankouluttajat käyttävät erilaisia sosiaalisen median välineitä ja verkkoratkaisuja oman mielenkiintonsa ja osaamisensa mukaan. Jokainen opettajaopiskelija siis opiskelee osan opintoja verkossa (mm. ”oppiminen ja elämänkulku”-, ”opettajan toimintaympäristö”- ja ”koulutus ja yhteiskunta” -opintojaksot), mutta verkkopilotissa kokeillaan laajennettua verkko-opetuksen mallia, jossa kaikki opintojaksot on mahdollista suorittaa verkkovälitteisesti lukuun ottamatta osaa valinnaisia opintoja (10 op). Valinnaisiakin opintoja on kuitenkin osittain tarjolla myös verkko-opintoina ja opiskelija on voinut valita valinnaisia opintojaan myös ammattikorkeakoulun tarjonnan ulkopuolelta sopimuksen mukaan.

Kun perinteisesti alueryhmissä on ollut joka kuukausi lähiopiskelupäiviä, verkkopilotissa vain orientaatiojakso (2 päivää) on ollut lähiopiskelujakso, ja muut opinnot on suoritettu verkkovälitteisesti. Muut lähipäivät on verkkopilotissa korvattu webinaareilla, joissa opiskelijat tapaavat toisiaan kerran kuussa Connect Pron välityksellä. Tämä ei ole sinällään radikaali muutos verrattuna muuhun opettajankoulutukseen, sillä osa kouluttajista korvaa lähiopetuspäiviä webinaareina ja ohjaa opiskelijoita verkkoympäristössä, mutta ison opettajankoulutusprosessin läpivienti kokonaisuudessaan verkossa on uusi asia Jyväskylän ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Webinaareissa opettajankouluttajat ovat sekä ohjanneet ryhmän oppimisprosessia että tuoneet käsiteltäväksi ajankohtaisia teemoja. webinaarien tarkoitus onkin ollut asiantuntijuuden jakaminen ryhmän kesken. Opiskelijat edustavat eri ammattialoja, joista monilla on jo vahva työkokemus, ja osalla myös kokemusta opettajan työstä, joten heillä on jo paljon olemassa olevaa osaamista (vrt. ammatillisten opettajakorkeakoulujen valintakriteerit 2013). Webinaarien lisäksi kouluttajat ovat ohjanneet opiskelijoitaan tarvittaessa, ja opiskelijoilla on ollut tukenaan oppimspiiri (pienryhmä, jossa on yleensä kahdesta seitsemään opiskelijaa). Oppimspiirissä opiskelijat esimerkiksi ovat tehneet yhdessä oppimistehtäviä ja keskustelleet opettajankoulutuksen teemoista.

VERKKOPILOTIN PEDAGOGISIA LÄHTÖKOHTIA

Opettajankoulutuksen pedagogiikan määrittely on vaikeaa, sillä opettajankoulutus ei ole sitoutunut yhteen oppimiskäsitykseen (vrt. opettajankoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2013). Opettajaopiskelijoiden osaamisen kehittämiseen pyritään monin tavoin ja ryhmäkohtaisin pedagogisin ratkaisuin. Opettajankoulutuksen neljä isoa osaamisaluetta ovat oppimisen ohjaamisen osaamisalue, toimintaympäristöjen kehittämisen osaamisalue, jatkuvan oppimisen osaamisalue sekä yhteistyön ja vuorovaikutuksen osaamisalue (Kuvio 2). Kaikki edellä mainitut osaamisalueet ovat sidoksissa toisiinsa, ja arviointi kussakin opintojaksossa perustuu näistä osaamisalueista johdettuihin arviointikriteereihin (Verkkopilotin käsikirja 2013).



Kuvio 2. Opettajankoulutuksen osaamisalueet.

Joitakin pedagogisia linjauksia on opettajankoulutuksessa kuitenkin tehty ja esimerkiksi yhteisöllisyys, itseohjautuvuus, työelämälähtöisyys ja ohjauksellisuus on nostettu esiin opetuksen lähtökohtina. Verkkopilotissa tärkeää on myös tarkoituksenmukaisuus: verkkovälineet eivät ole itseisarvo, vaan niiden merkityksellisyys oppimisprosessissa löytyy tarkoituksenmukaisuuden kautta: kokemuksen, teorian ja hyvän suunnittelun kautta pyritään löytämään sopivat välineet erilaisiin oppimistarkoituksiin.

Opettajankoulutuksen tavoitteena on saada opiskelijat hahmottamaan oppiminen monipuolisena, tilannesidonnaisena ja sosiaalisena ilmiönä, ja löytämään oma pedagoginen ajattelunsa. Salomonin & Perkinsin (1998) mukaan sosiaalisuus oppimisessa voi ilmetä yksilöllisen oppimisen sosiaalisena jakamisena, oppimisena osallisuuden ja yhteisen tiedonrakentelun kautta, tai yhteisten kulttuuristen tuotteiden kautta (esim. tietoverkot), tai oppijana voi olla sosiaalinen yksikkö, esimerkiksi tiimi tai pienryhmä.

Edellä mainitut sosiaalisen oppimisen elementit näkyvät myös verkkopilotin pedagogisessa rakenteessa. Oppiminen perustuu opiskelijoiden aktiiviseen osallistumiseen erilaisissa verkon kautta välittyvissä sosiaalisissa tilanteissa. Lisäksi opiskelijoilla on opiskelunsa tukena oma oppimispiirinsä, joissa opiskelijat tekevät oppimistehtäviä yhteisöllisesti ja yhteistoiminnallisesti. Edellä mainittuja käsitteitä käytetään usein synonyymina, mutta yhteisöllisyyteen liittyy selkeä työ- tai roolijako. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa kaikilla on yhteinen tavoite, johon pyritään vuorovaikutuksen kautta. Yhteistoiminnallisuus ei ole pedagoginen metodi, vaan prosessi, joka voidaan järjestää monin pedagogisin menetelmin.

Yhteisöllisessä oppimisessa, joka Mannisenmäen (2000) mukaan sopii ehkä paremmin verkkoon kuin yhteistoiminnallinen tapa, painottuu enemmän oppimisprosessi kuin yksilölliset oppimistavoitteet. Opettajankoulutuksessa sekä opiskelijoiden omat henkilökohtaiset oppimistavoitteet että oppimispiirien yhteiset tavoitteet ovat vahvasti mukana oppimisprosessissa. Mannisenmäen (2000) mukaan yhteisöllisessä opiskelussa ei kaikkien tarvitse osata samoja tietoa-alueita. Tämä näkyy myös opettajankoulutuksessa siten, että opiskelijat voivat tutkia niitä osa-alueita ja teemoja, joiden avulla heidän yksilölliset tavoitteensa toteutuvat, mutta lopuksi he koostavat oppimispiirissä oppimansa asiat ja tekevät johtopäätöksiä kokonaisuudesta. Tässä prosessissa on tärkeää myös myönteinen ja runsas palaute sekä metakognitiiviset taidot (vrt. Mannisenmäki 2000.)

Verkostoperustaisessa yhteisöllisessä oppimisessa korostuu edellä kuvattujen haasteiden lisäksi myös se, ettei verkon välityksellä tapahtuvassa oppimisessa voida nojautua yhtä paljon sanattoman viestinnän keinoihin kuten ilmeisiin ja eleisiin, kuin ryhmän kanssa samassa tilassa ollessa. Kamera näyttää vain pienen kasvokuvan, ja joskus ilmeiden erottaminen on hankalaa. Tästä syystä erityisenä verkkovuorovaikutukseen liittyvänä haasteena voidaankin nostaa esille vastavuoroisen ymmärryksen ja yhteisten tavoitteiden muodostamisen ongelma (Järvelä & Häkkinen 2002). Edellä mainittujen (2002) mukaan monissa tutkimustuloksissa tyypillisiä verkkovuorovaikutuksen piirteitä ovatkin lyhyet keskustelupolut sekä kuvailevan ja pinnallisen tiedon tuottaminen ilmiöihin selityksiä hakevan tiedon sijasta.

Itseohjautuvuudella opettajankoulutuksessa voidaan tarkoittaa mm. oppijan kykyä ohjata omaa oppimistaan, mikä edellyttää vastuunottoa ja omien oppimistaitojen tuntemusta (vrt. Mannisenmäki 2000). Opettajankouluttajan rooli on tukea opiskelijaa oppimaan oppimisen taidoissa ja opiskelussa, ja olla läsnä opiskelijan oppimisprosessissa.

Verkkopilotissa opetus on menetelmällisesti vaihtelevaa, sillä opiskelijoiden on hyvä kokeilla ja nähdä erilaisia opetusmenetelmiä ja työtapoja. Opiskelijat voivat myös hyödyntää omaa toimintaympäristöään oppimisprosessissaan monin tavoin (esimerkiksi oppimisen ohjaamisen opintojakson oppimistehtävät toteutetaan yleensä omassa työyhteisössä).

Tutkimuksen näkökulmasta onkin tärkeää, miten opiskelijat kokevat verkkopilotin pedagogiset ratkaisut, ja miten he kokevat niiden auttaneen heitä oman pedagogisen ajattelun ja taitojen kehittämisessä opettajina ja ohjaajina omassa työympäristössään.

VERKKOPILOTTI TUTKIMUKSEN KOHTEENA

Verkkopilotin tutkimuksellisen tarkastelun teoreettinen viitekehys koostuu suurelta osin verkko-oppimisen tutkimuksista ja opetuskokeiluista, joissa selvitetään, mitä on laadukas verkko-oppiminen ja miten sitä voidaan tukea menetelmällisin ja ohjauksellisin keinoin. Aiheesta on paljon aikaisempaa tutkimusta, ja verkkopedagogiikassa on jo vakiintuneita teoreettisia viitekehyksiä: muun muassa konnektivistinen lähestymistapa, joka tuo oman lähestymiskulman verkko-oppimiseen ja sen laadun tarkasteluun. Verkkopedagogiikan tutkimuskohteita ovat olleet mm. yhteisöllinen oppiminen, virtuaaliset asiantuntijayhteisöt, verkkodiskurssi oppimisessa, ongelmakeskeiset työskentelytavat, oppimisen taidot verkossa tai teknologian motivaationaaliset vaikutukset tai työvälineet (vrt. Salovaara 2004).

Aikaisemmat tutkimustulokset ja kokemukset ovat osoittaneet, että teknologian avulla saadaan aikaan oppimista, jossa on mukana myös sosiaalisesti jaettu asiantuntijuus ja yhteistoiminnallisuus. Onnistunut yhteisöllinen verkko-oppiminen edellyttää kuitenkin monia asioita ja osaamista, muun muassa taitoa järjestää puitteet, jotka tukevat oppijoiden yksilöllisiä tarpeita sekä yhteisöllisyyttä, ja oppimisessa tulee olla tilaa neuvotteluille ja väärinymmärryksille (Hakkarainen, Lipponen & Järvelä 2002). Verkko-oppimisen laatua voi tarkastella useista eri näkökulmista. Tässä tutkimuksessa rajataan pois esim. kustannustehokkuus- tai saavutettavuusnäkökulmat, ja keskitytään sekä opettaja- että opiskelijatytyväisyyden sekä oppimisen näkökulmiin. Näitä voivat olla esim. kysymykset oppimisen ja opiskelun tasaisuus ja virheettömyys (esim. ohjelmistojen toimivuus, ohjauksen saatavuus tai yleensä laadukas ja esteetön oppiminen) tai tarkoituksenmukaisuus (oppiminen ja opetus vastaavat eri osapuolten tarpeita ja toiveita) (Reid 2003, 251).

Verkko-opetuksen muotoja ja käsitteitä on runsaasti, joista voidaan mainita esimerkiksi etäopetus, sulautuva opetus ja e-oppiminen. Kun verrataan erilaisia määritelmiä, voidaan verkkopilotin opetusmuoto määritellä e-oppimiseksi tai sulautuvaksi opetuksiksi. Immosen (2000, 15–28) mukaan etäopetuksen määritelmään on kuulunut ajatus, että opiskelijat eivät jakaannu ryhmiin, vaan opetus on yksilöllistä, ja opettaja ja oppija ovat ainakin suurimman osan opetusprosessin ajasta maantieteellisesti erillään toisistaan. Immonen (2000) lainaa Verduin ja Clarkin (1991) näkemyksiä, joissa etäopetus on nähty melko perinteisenä kurssin sisällön tuottamisena

ja opetusteknologiavälitteisenä kaksisuuntaisena kommunikaationa, johon sisältyy oppimisen arviointia. Garrison (2012, 3) kuvaa e-oppimista ja sulautuvaa opetusta hyvin samansuuntaisiksi. Hänen mukaansa e-oppiminen ei ole synonyymi etäoppimiselle, vaan siinä on enemmän piirteitä sulautuvasta opetuksesta. Parhaimmillaan sulautuva opetus mahdollistaa asenteiden muutoksen sen suhteen, missä ja miten opitaan, sekä mitä resursseja ja työkaluja käytetään. Sulautuva opetus on joustava ajan ja paikan suhteen ja tuo sitä kautta uusia tuulia oppimiseen (Littlejohn & Pegler 2007, 3). Littlejohnin ja Peglerin mukaan (2007, 9) sulautuva opetus merkitsee parhaimmillaan pääsyä monipuolisiin resursseihin ja digitalisiin sisältöihin, opiskelua on-line opettajien kanssa, yhdessä luomista, henkilökohtaistettuja opiskelun sisältöjä, virtuaalisia oppimisympäristöjä, blogien pitämistä, äänestämistä on-line kesken luennon, välitöntä palautetta, yhteisöllistä oppimista erilaisissa ryhmissä, e-portfoliojen tekemistä sekä ohjausta verkossa ja dialogisuutta. (Littlejohn & Pegler 2007, 9). Näitä kaikkia piirteitä on nähtävissä opettajankoulutuksen verkkototeutuksessa ja sen suunnittelussa. Oppiminen ei kuitenkaan ole täysin ajasta ja paikasta riippumatonta, vaan webinaarit ja oppimispiirityöskentely vaativat verkossa olemista ennalta määrättyyn kelloaikaan. Lisäksi digitaalisten aineistojen ja erilaisen sosiaalisen median käyttäminen opiskelun tukena vaatii opiskelijoilta sekä verkkotaitoja että vastuullista ja itseohjautuvaa otetta opintoihin. Tässä piilee myös verkkopopiskelun kaksiteräinen miekka: se antaa paljon mahdollisuuksia, mutta vaatii opiskelijoilta sitoutumista, oppimaan oppimisen taitoja sekä motivaatiota itsenäiseen tiedonhankintaan. Samat haasteet on tosin nähtävissä myös ns. perinteisessä opettajankoulutuksessa, joskin verkko tuo uuden osaamisen alueen entisten rinnalle myös opiskelijan taitoja ajatellen: verkkopilotissa oppiminen ja oppimisprosessin sujuvuus edellyttää myös opiskelijalta verkkovälineiden käyttämisen taitoja.

TUTKIMUSKYSYMYKSET

Verkkopilotin tutkimuksessa haettiin vastauksia seuraaviin kysymyksiin ja näkökulmiin:

- **Ohjaus ja ammatillinen kasvu:** miten ohjaus toimii verkkopopiskelun tukena, ja millaisia hyviä ohjauksellisia käytäntöjä tai välineitä löydetään? Miten tuetaan opiskelijoiden ammatillista kasvua ja portfoliojen rakentamista verkko-ohjauksen avulla? Miten saadaan aikaan vertaisarviointia?

- **Harjoittelunäkökulma:** Miten opetusharjoittelut (Oppimisen ohjaus-
opintojakso) voidaan siirtää verkkoympäristöön? Miten harjoittelun
ohjaus ja arviointi tapahtuu verkossa? Mitä sellaisia hyviä
käytäntöjä löytyy, joita voi hyödyntää esimerkiksi työssäoppimista ja
harjoittelujen ohjausta ajatellen?
- **Kokonaiskuva:** Miten verkkopilotti toimii opettajankoulutuksessa, ja
millaisena toimintamuotona se näyttäytyy sekä opettajankouluttajien
että opiskelijoiden näkökulmasta?
- Mitkä ovat ns. hyvät käytännöt, ja millaisia kehitettäviä asioita
verkkopilottin ensimmäisen vuoden aikana huomataan?

Edellisillä näkökulmilla toivotaan vastauksia siihen, mitä on hyvä verkko-oppi-
minen opettajankoulutuksessa, ja miten sitä tuotetaan. Tutkimuskysymykset
haluttiin suunnitteluvaiheessa pitää melko avoimina, sillä kvalitatiiviselle tut-
kimukselle on ominaista, että kysymykset ja kiinnostuksen kohteet saattavat
tarkentua tutkimusprosessin ja aineistonkeruun aikana, kun esille nousee
uusia näkökulmia. Intressinä onkin tarkastella tutkittavaa ilmiötä tai kohdetta
mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja avoimesti, jolloin esiin nousee toivot-
tavasti myös ennalta määrittelemättömiä ilmiöitä, ja esim. opiskelijoiden ääni
saadaan paremmin kuuluviin. Tämän takia myös aineistonkeruun menetelmät
ovat laajoja ja monipuolisia.

Tutkimusasetelmana on ”opettaja oman työnsä tutkijana”, sillä olen itse
myös opettajankouluttajana verkkopilotissa, roolini on siis aktiivinen ja vas-
tuullinen toimijuus tutkimuksen kohteena olevassa prosessissa. Tutkimuk-
sessa on siis toimintatutkimuksellisia piirteitä, kuten tietojen hyödyntäminen
käytännön työssä koko prosessin ajan. Tutkimusta voisi kuvata toimintatutki-
muksen ensimmäiseksi sykliksi (vrt. Linturi 2004), sillä tutkimuksen varsinaisia
loppupäätelmiä ja tuloksia ei voi testata ja kokeilla syvällisemmin ennen kuin
verkko-opettajankoulutusta taas päätetään toteuttaa. Toki aineistosta ja tulok-
sista on ollut hyötyä jo tässä vaiheessa, ja monia asioita, kuten webinaarien
laatua, on voitu kehittää systemaattisesti jo verkkopilottikoulutuksen aikana.

Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa sellaista tietoa, jota voidaan käyttää
apuna verkkopilottin monipuolisessa arvioinnissa. Lisäksi tutkimustulosten toi-
votaan auttavan opettajankoulutuksen verkko-opetuksen laatua ja kehittämistä
tulevia vuosia ajatellen. Tutkimuksen aihe on siis hyvin käytännönläheinen
ja käytäntöjen kehittämiseen pyrkivä. Saatavalla tiedolla on merkitystä sekä
ammattillisen opettajakorkeakoulun näkökulmasta, että Jyväskylän ammat-

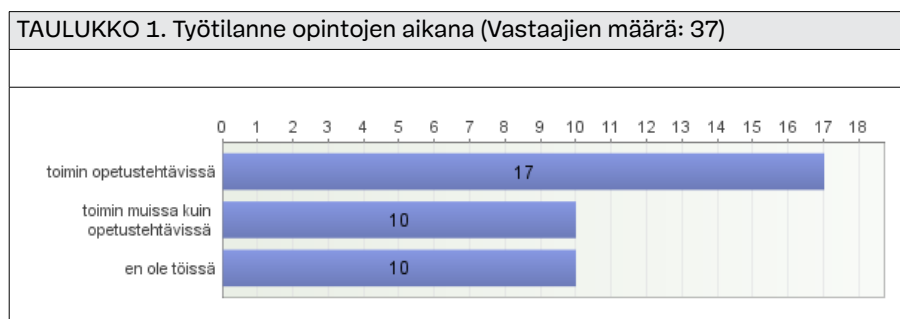
tikorkeakoulun toiminnan kehittämisen näkökulmasta. Keskeiset arvioinnin kohteet verkko-ohjaus, ammatillisen kasvun tukeminen verkossa sekä harjoittelun toteutuminen verkkoympäristössä ovat tärkeitä teemoja koko Jyväskylän ammattikorkeakoulun näkökulmasta, joten tuloksista on hyötyä tutkintoon johtavissa koulutuksissa ja yleensä verkko-oppimisen suunnittelussa Jyväskylän ammattikorkeakoulussa.

TUTKITTAVAN RYHMÄN KUVAUS

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun verkkopilottia (2 ryhmää) casena, jonka toimintatapoja ja käytäntöjä arvioidaan. Tarkoituksena on löytää Jyväskylän ammattikorkeakoulun ja ammatillisen opettajakorkeakoulun toimintaympäristöön ja opetukseen soveltuvia käytänteitä. Opettajankoulutuksen maailma on varsin joustava sekä opetusratkaisuiltaan että oppimiskäsityksiltään, ja tämän takia tutkimuksessa tulee huomioida tämän toimintaympäristön erityispiirteet. Tutkimus on pääosin kvalitatiivinen, joskin mm. opiskelijapalautteessa on kvantitatiivisia osioita.

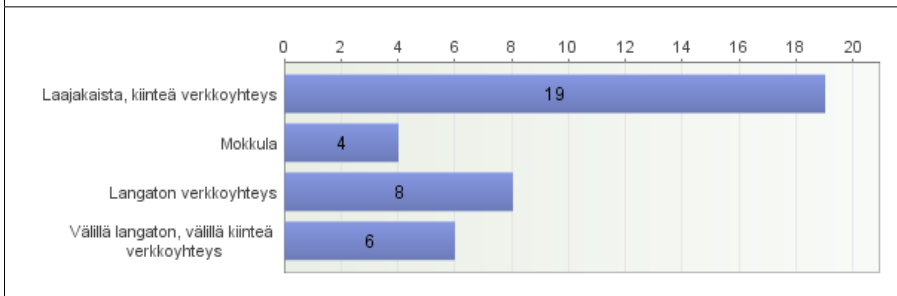
Tutkimusaineisto kerättiin opiskelijoiden (N=55) lisäksi neljältä opettajakouluttajalta, joista yksi oli mies ja kolme naista. Heillä kaikilla on jo opettajakoulutuskokemusta sekä lisäksi kokemusta erilaisista verkko-oppimisympäristöistä ja verkko-opettamisesta. Kouluttajille verkkopilotti on ollut tähänastisista pitkäkestoisin ja laajin opettamiskokemus verkossa.

Opiskelijoista osa oli jo opettajina toimivia. Osalla ei ollut vielä opettajakokemusta, ja 10 vastaajaa oli opiskelujen alkaessa pois työelämästä (Taulukko 1).



Opiskelijoiden teknisiä vaikeuksia verkko-opiskelussa selittää osaltaan taulukko 2, jossa kuvataan opiskelijoiden verkkoyhteyttä.

TAULUKKO 2. Verkko-opinnoissa pääosin käytettävissä ollut verkkoyhteys (Vastaajien määrä: 37).



Käytössä olleella verkkoyhteydellä on ollut suuri merkitys webinaareihin osallistumisessa ja yhteyden toimivuudessa. Riittämätön yhteys (mokkula tai langaton verkko) on aiheuttanut kuormittavuutta verkossa ja monenlaisia kuva- ja ääniongelmia webinaarin aikana. Yhdeksän vastaajaa oli myös sitä mieltä, että oman tietokoneen äänet ja kuva eivät olleet toimineet hyvin, tähän siis syynä joko verkko-ongelmat tai riittämätön tietokoneen muistitila. Opiskelijoille pyrittiin jo hakuvaiheessa tiedottamaan, että verkkopilottiin osallistuminen vaatii kiinteään verkkoyhteyden ja hyvät tekniset välineet – tästä huolimatta opiskelijoiden välineissä oli paljon puutteita. Näistä osa korjautui syksyn 2013 aikana, mutta osalle opiskelijoista esim. kiinteään verkkoyhteyden hankkiminen ei ollut mahdollista.

TUTKIMUKSEN MENETELMÄVALINNAT JA TUTKIMUSAINEISTO

Opiskelijoilta kerättiin kokemuksia sekä haastatteluin että palautekyselyillä opintojen aikana. Syksyn lopussa kerättiin välipalaute, jossa vastaajia oli 37. Webinaarien yhteydessä kerättiin palautteita. Lisäksi osaa opiskelijoista haastateltiin keväällä 2014. Haastattelujen tarkoituksena oli syventää palautteista esiin nousseita teemoja ja saada monipuolisempi käsitys opintojen sujuvuudesta ja kehitettävistä asioista. Haastatteluja tehtiin yhteensä seitsemän. Yksi opiskelija kirjoitti haastatteluteemoihin liittyvän omakohtaisen tekstin, koska haastattelu-aikaa ei saatu järjestymään. Lisäksi aineistona käytettiin opiskelijakeskusteluita ja opintoihin liittyviä aineistoja, joissa opiskelijat kuvaavat kokemuksiaan ja oppimisprosessiaan (esimerkiksi portfolioit, oppimispäiväkirjat ja oppimisen ohjaamisen itsearviointit). Opettajankouluttajat pitivät omaa päiväkirjaa, sekä heidät haastateltiin joulutammikuussa 2014. Opettajankou-

luttajat vastasivat myös yhteenvetokyselyyn tammikuussa 2015. Aineistonkeruuseen pyydettiin orientaatiolähipäivien yhteydessä kirjallinen tutkimuslupa opiskelijoilta, ja kouluttajat pidettiin tietoisina niistä aineistoista, joita kerättiin tutkimusta varten (esim. kokousnauhoitus).

Aineisto koostuu seuraavista materiaaleista:

Opiskelijoilta kerättävä tutkimusaineisto

- Palauteaineisto: välipalautekysely, webinaarien yhteydessä kerätyt palautteet.
- Opiskelijahaastattelut (7 kpl) + yksi kirjallinen haastattelu.
- Päätökeskustelut (4 kpl) ja niihin liittyvät aineistot (esimerkiksi portfolioit ja kokoavat itsearvioinnit).

Opettajankouluttajilta kerätty tutkimusaineisto

- Oppimispäiväkirjat (3 kpl) (verkkopilotti 2 -kouluttajat kirjoittivat yhteisen päiväkirjan käyttäen Doogle Drivea.
- Teemahaastattelut verkkopilottin opettajankouluttajilta (4 kpl).
- Kokousaineisto, nauhoitettu Connect Prolla (1 kokousta), sekä muistiinpanot toisesta kokouksesta.
- Yhteenvetokysely 2015 (tammikuu).
- Muu kirjallinen aineisto, joita kouluttajat ovat luovuttaneet tutkimuskäyttöön (esimerkiksi sähköpostiaineisto).

Tutkimusaineiston hankkimisen ja tutkimuksen aikataulu näkyvät taulukossa 3. Vaikka verkkopilottin opiskelijoista osa jatkaa vielä opintojaan (opiskelu-aika on 3 vuotta), haluttiin tutkimusraportti saada valmiiksi alkukeväästä 2015, sillä näin tuloksia pystytään hyödyntämään jo seuraavan verkkototeutuksen suunnittelussa keväällä 2015.

TAULUKKO 3. Tutkimuksen ja aineistonkeruun aikataulu		
Ajankohta	Verkkopilottikoulutus	Tutkimukselliset toimenpiteet
Elokuu 2013	<ul style="list-style-type: none"> Koulutuksen suunnittelua 	<ul style="list-style-type: none"> Tutkimussuunnitelman tarkentaminen Oppimispäiväkirjojen kirjoittamisen aloittaminen (kouluttajat)
Syyskuu 2013	<ul style="list-style-type: none"> Verkkopilottikoulutuksen orientaatiolähipäivät, koulutuksen aloittaminen, hopsausten ja ohjausprosessin aloittaminen 	<ul style="list-style-type: none"> Orientaatiolähipäivien palautteen kerääminen
Lokakuu 2013	<ul style="list-style-type: none"> Webinaari, opiskelijaohjauksia ja hopsauksia 	<ul style="list-style-type: none"> Webinaaripalaute Palaute hopsauksista
Marraskuu 2013	<ul style="list-style-type: none"> Webinaari Ensimmäiset opetusharjoittelut 	<ul style="list-style-type: none"> Teoriaan tutustuminen, kirjoittamisen aloittaminen Ensimmäiset kouluttaja-haastattelut, kokousaineiston nauhoittaminen 13.11
Joulukuun 2013	<ul style="list-style-type: none"> Webinaari Opetusharjoittelut jatkuvat Ensimmäiset valmistuvat 	<ul style="list-style-type: none"> Ensimmäiset opiskelijahaastattelut Syksyn palautekysely/Digium
Tammikuu 2014	<ul style="list-style-type: none"> Webinaari Opetusharjoittelut käynnissä 	<ul style="list-style-type: none"> Opiskelija- ja opettaja-haastattelujen jatkaminen. Analyysin aloittaminen
Helmikuu 2014	<ul style="list-style-type: none"> Webinaari Opetusharjoittelut käynnissä 	<ul style="list-style-type: none"> Opiskelijahaastattelut
Maaliskuu 2014	<ul style="list-style-type: none"> Webinaari Opetusharjoittelut käynnissä 	<ul style="list-style-type: none"> Analyysivaihe, raportin kirjoittamista. opiskelijahaastattelu, opiskelijapalaute
Huhtikuu 2014	<ul style="list-style-type: none"> Webinaari Opetusharjoittelut käynnissä 	<ul style="list-style-type: none"> Analyysivaihe, raportin kirjoittamista
Toukokuu 2014	<ul style="list-style-type: none"> Webinaari Kevään viimeiset opetusharjoittelut 	<ul style="list-style-type: none"> Analyysin jatkamista, raportin kirjoittamista, Opiskelijapalautteen kerääminen opiskelijoilta Kouluttajien oppimispäiväkirjat lukuvoodelta
Elokuu 2014		<ul style="list-style-type: none"> Raportin kirjoittamista
Syyskuu 2014	<ul style="list-style-type: none"> Päätöskeskusteluja 	<ul style="list-style-type: none"> Lisäaineiston kerääminen
Lokakuu 2014	<ul style="list-style-type: none"> Päätöskeskusteluja 	<ul style="list-style-type: none"> Lisäaineiston kerääminen
Marraskuu 2014	<ul style="list-style-type: none"> Konferenssiesitys tutkimuksesta ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehityspäivillä 	<ul style="list-style-type: none"> Raportin kirjoittamista
Joulukuun 2014	<ul style="list-style-type: none"> Päätöskeskusteluja 	<ul style="list-style-type: none"> Raportin viimeistelyä
Tammikuu 2015	<ul style="list-style-type: none"> Kouluttajien yhteenvetokysely 	<ul style="list-style-type: none"> Raportin viimeistely

Aineisto oli vaihtelevaa ja monitasoista, ja esimerkiksi opettajankouluttajien päiväkirjat olivat luonteeltaan erilaisia. Joissain oli tarkempaa kuvausta (esim. tunteet, reflektio, kouluttajan omat ajatukset) ja joissakin keskityttiin tapahtumien kuvaamiseen. Kouluttajat myös kirjoittivat niitä hieman eri ajankohtina. Oppimispäiväkirjojen toivottiin sisältävän verkkopilottin prosessin kuvausta ja kokemuksia siitä, missä on kouluttajien mukaan onnistuttu, ja mikä on verkko-opetuksessa haasteellista. Oppimispäiväkirjoissa ei annettu erityistä kirjoitusohjetta eikä myöskään rajattu teemoja, joita siinä tulisi erityisesti tarkastella. Tällä haluttiin, että aineisto on henkilökohtaista, aitoa ja monipuolista. Tutkija lähtee aina siitä, että aineisto kuvaa todellista tilannetta, ja on totuudenmukaista.

Haastatteluissa käsiteltiin ennalta suunniteltuja teemoja, mutta niissä oli tilaa myös opiskelijan kuuntelulle ja kysymykset olivat melko laajoja (ns. puolistrukturoitu teemahaastattelu) kun taas oppimispäiväkirjat, portfolioit tai vaikkapa webinaaripalautteet olivat avoimia ja strukturoimattomia. Palautetta pyydettiin esimerkiksi väljällä ohjeistuksella, kuten esimerkiksi ”kirjoittakaa palautetta ja kokemuksianne hopsauksesta”. Webinaaripalautteet on koottu lähinnä verkkopilotti 1 -ryhmästä. Verkkopilotti 2 -ryhmästä ei webinaareista kerättyä palauteaineistoa ole säännönmukaisesti saatu, mutta kouluttajat ovat käsitelleet aihetta oppimispäiväkirjassaan (molemmat ryhmät ovat kuitenkin vastanneet palautekyselyyn.) Opiskelijoille kerrottiin heti opintojen alussa, että palauteaineistoa käytetään tutkimusaineistona, ja siitä muistuteltiin aina, kun kerättiin palautetta. Päätökeskusteluaineistona on käytetty portfolioita, joissa opiskelijat ovat itse nostaneet esiin haluamiaan teemoja ja asioita opintojen varrelta. Aineiston väljyys ja avoimuus oli tarkoituksellista, sillä tutkimuksen teemoja ei haluttu rajata liian tiukkaan, vaan haluttiin kuulla tutkittavien omaa ääntä ja omia kokemuksia. Aineiston monipuolisuus osaltaan tukee kokonaisuuden hahmottamista, mutta toisaalta laajentaa tutkimuksen kohdetta: tämä on kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaista. Aineistossa kuuluu sekä yksittäisiä ääniä, että sieltä nousee yhteisiä teemoja, eli monissa eri aineistoissa näkyy sama ilmiö tai kokemus. Näin ollen aineistosta pystyy nostamaan esiin yhteisiä, tutkittaville merkityksellisiä asioita.

AINEISTON ANALYYSI

Aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti ja analyysi perustui Grounded Theory-lähestymistapaan (Glaser & Strauss 1967; Strauss & Corbin 1998; Birk & Mills 2011), jossa teoria ja tutkittavat teemat tarkentuvat aineiston analyysin edetessä, ja aineistosta pyritään löytämään ydinkategoria tai -käsitteet. Aineiston

koodaamisessa on käytetty apuna Atlas/ti- ohjelmaa, jossa kootaan erilaisia ”käsiteperheitä”, ja etsitään taustalla olevia merkityksiä, teemoja, käsitteitä tai kokoavia näkemyksiä. Raportissa on nostettu esiin teemoja, joita aineistosta nousi. Osa teemoista oli jo etukäteen hahmotettu, mutta aineistosta nousi esiin myös uusia teemoja. Tulosten kohdalla esitellään sekä usein esiintyneitä, yleisiä teemoja ja kokemuksia, että sellaisia yksittäisiä kokemuksia ja asioita, jotka olivat merkityksellisiä verkkopilotin kokonaisuuden hahmottamisessa. Tulokset ovat siis aina tulkinnanvaraisia, yksittäisen tutkijan esiin nostamia, joskin perusteltuja. Analyysissä tutkija tekee omaan kokemukseensa ja tulkintakehykseensä perustuvia päätöksiä ja yhteenvetoja, nimeää ja yhdistelee asioita, joten joku toinen tutkija voi tulla erilaisiin johtopäätöksiin samasta aineistosta. Itselläni on ollut kaksoisrooli sekä verkkopilotin tutkijana että kouluttajana, jolloin aihe on väistämättä henkilökohtainen ja tuttu. Verkkopilotin hyvä tuntemus tuo etua tutkimuksen tekemiseen, mutta samalla se voi vaikeuttaa objektiivisuutta, Glaserin ja Straussin (1967) vaatimaa ”analyttistä etäisyyttä” tutkimuskohteeseen. Itsekriittisyyteen on syytä, sillä tässä tapauksessa tutkija tutkii sekä omaa että kollegojensa työtä. Teemat on esitelty raportissa siten, kuin ne nousivat esiin analyysissä. Verkkopilotin onnistumiset ja epäonnistumiset, hyvät käytännöt ja kehittämisen kohteet on esitetty mahdollisimman avoimesti. Toisaalta Tuomen (2007, 49) sanat kuvaavat hyvin tutkimuksen teon problematiikkaa: ”ihmistodellisuus on välttämättä monikollinen ja hajautunut. Siinä ei ole totuutta, vaan totuuksia”. Tutkimustyö on aina tulkintaa ja valikointia.

Raportissa olevat lainaukset ovat kootusti kaikesta aineistosta, eli aineistosta ei näy, mistä kukin lause tai sitaattikohta on peräisin (opiskelijoiden välipalautteista, haastatteluista tai päätökeskusteluista tai esimerkiksi kouluttajien haastatteluista ja päiväkirjoista). Niitä ei ole myöskään eritelty vastaajan mukaan, sillä tavoitteena oli saada tietoa verkkopilotista, ei vastaajista sinänsä. Ainoastaan kouluttaja, opiskelija- ja haastattelijan roolit on eroteltu seuraavissa aineistoa koskevissa osioissa. Opiskelijasitaatin kohdalla on O-merkintä, opettajankouluttaja-aineiston kohdalla K-merkintä, ja haastattelijan (tutkijan) puheenvuorot on merkitty H-merkinnällä. Seuraavaksi esittelen aineistoa ja siitä nousseita teemoja ja näkökulmia. Teemojen esittelyjärjestys on valittu prosessin mukaan, eli ensin esitellään näkökulmia verkkopilotin suunnitteluun ja orientaatiolähipäiviin ja siitä edetään muihin näkökulmiin. Tämä ratkaisu helpottaa näkemään verkkopilotin prosessin kokonaisuutena. Se auttoi myös kirjoitustyössä, sillä joidenkin teemojen osalta aineistonkeruu saattoi olla vielä kesken, kun taas jotkut teemat olivat jo ajallisesti ohi, ja niiden käsittely siis myös valmiista. Raportin kirjoittaminen ja analyysi ovat tapahtuneet saman-

aikaisesti, ja siksi myös teorian kytkeminen tuloksiin on tapahtunut monessa osassa ja tilkkutäkkimäisesti. Olen etsinyt teoriasta täydentäviä näkökulmia tai sellaisia käsitteitä, joita olen halunnut kunkin teeman kohdalla nostaa esiin. Analyysissä olen pyrkinyt tuomaan esiin käytännönläheisiä, opetuksen kehittämistä auttavia ja eteenpäin vieviä teemoja. Toivon, että lukija löytää raportista nimenomaan monenlaisia näkökulmia verkko-opetukseen ja sen käytäntöihin.

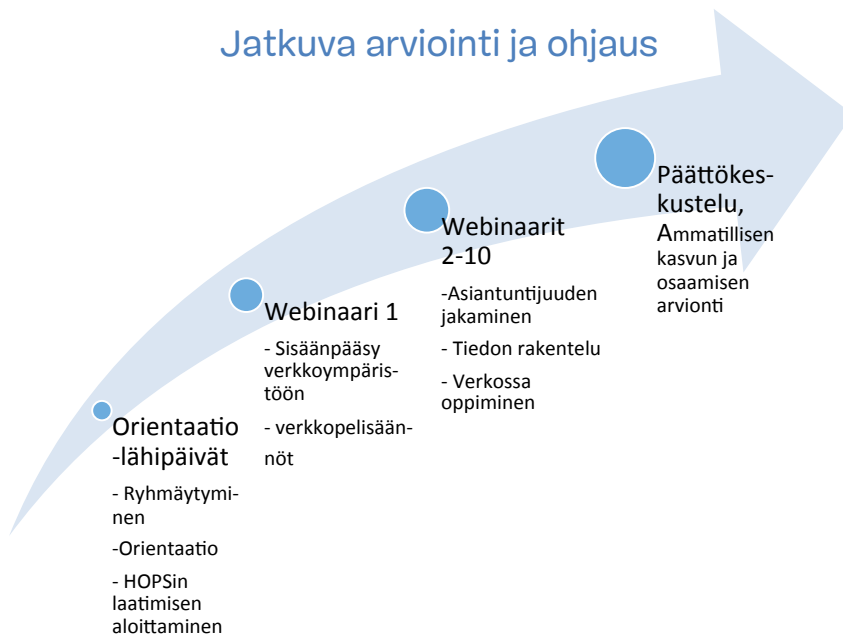
VERKKOPILOTTI OPISKELIJOIDEN JA OPETTAJANKOULUTTAJIEN NÄKÖKULMASTA

VERKKOPILOTIN SUUNNITTELUVAIHE

Onnistuneen verkko-opetuksen suunnittelussa on tärkeä käyttää erilaisia malleja, jotka sopivat omaan opettajapersoonaan (vrt. Vahtivuori-Hänninen 2004). Verkko-opetuksesta onkin olemassa monenlaisia suunnittelumalleja, joissa arvioidaan erilaisia näkökulmia mm pedagogiikan ja ohjauksen suhteen, tai pohditaan vaikkapa miten tieto- ja viestintäteknikka tukee ryhmän työskentelyä ja jaettua asiantuntijuutta (Hiltunen 2012). Lisäksi verkko-opetusta on vaiheistettu ja mallinnettu. Esimerkiksi Suomisen ja Nurmelan (2011) mallissa verkkokurssissa on viisi vaihetta:

- 1 sisäänpääsy verkkoympäristöön ja työskentelyn motivaatio
- 2 sosiaalistuminen verkkoyhteisöön
- 3 tiedon jakaminen
- 4 tiedon konstruointi (yhteisöllisyyden vaihe)
- 5 kehittyminen jatkuu (itseohjautuvuuden vaihe)

Verkkopilotti voidaan myös mallintaa kolmeen eri vaiheeseen, joiden ohessa kulkee ohjaus- ja arviointiprosessit (Kuvio 3). Ensimmäisessä vaiheessa lähipäivistä johtuen ei korostu niinkään sisäänpääsy verkkoympäristöön, vaan ryhmäytyminen (sosiaalistuminen) ja orientoituminen opintoihin. Sisäänpääsy verkkoympäristöön tapahtui konkreettisesti vasta ensimmäisen webinaarin aikana, jolloin opiskelijat pääsivät ensimmäisen kerran testaamaan omia verkkovälineitään. Orientaatiolähipäivissä käytiin läpi verkkoympäristöä, mutta varsinainen osallistuminen verkkovälitteisesti tapahtui ensimmäisessä webinaarissa. Webinaarien edetessä opiskelijoiden verkkotaidot ja asiantuntijuuden jakamisen kulttuuri kehittyi ja muovautui. Koko opintojen aikana opintoja tukee ohjaus- ja arviointiprosessi, eli ohjausta on saanut tarpeen mukaan.



Kuvio 3. Verkkopilotin koulutus- ja ohjausprosessi

Verkkopilottikouluttajien näkökulmasta suunnittelussa oli useita tasoja. Suunnittelussa kouluttajat joutuivat miettimään ainakin seuraavia näkökulmia:

- Verkkovälineet (esim. Optima, Connect, layoutit, sosiaalisen median käyttö).
- Prosessi (webinaarit, muu ohjausprosessi, opiskelijan oppimisprosessi).
- Teemat, sisällöt
- Pedagoginen käsikirjoitus, oppimismenetelmät verkossa
- Kouluttajien välinen työnjako ja tehtävät
- Ohjaus (prosessi, välineet, ajat, ohjauksaikaisten sopiminen Optimassa).
- Arviointi
- Yksittäiset työkalut (mm. Tricider, äänestys- ja palautevälineet, yhteisen kirjoittamisen tilat jne.)

Kouluttajat itse kuvasivatkin suunnittelun monitasoisuutta sekä haastatteluissa että oppimispäiväkirjoissa:

K: ”Sisällöt pitää tarkkaan etukäteen pohtia ja miettiä millä välineillä ja miten käytännössä tehdään. ja pyrittävä minimoimaan tippumiset ja muut tekniset ongelmat.”

K: ”Webinaarin suunnittelu sujuu hyvin: nyt on löytynyt rutiini. Suunnittelupalaverissa puhumme sekä pedagogiikasta, että teknisistä ratkaisuista, joskin alussa ehkä oli enemmän teknistä suunnittelua, nyt painopiste on jo aika lailla tasapainossa, totta kai suunnittelemme myös asiasisällöt.”

Suominen ja Nurmela (2011, 121) lainaavat professori Punya Mishraa, joka puhuu TPACKista, eli sisällön, pedagogiikan ja teknologian yhdistämisestä verkko-oppimisessa. Mishra tutki verkkokurssin suunnittelijoiden keskusteluja, joissa alussa rajoituttiin johonkin noista. Prosessin jatkuessa niiden sisältö laajeni niin, että asiantuntijuusalat yhdistyivät ja keskustelupolut muuttuivat monihaaraisiksi. Verkko-opintojakso tai -koulutus onkin varsinainen kolmen tiedonalan ”mashup” eli yhdistelmäpalvelu, joka vaatii kouluttajilta monentasoista asiantuntijuutta. Opettajankoulutuksessa ICT-taitojen käsitettä on syytä laventaa verkkopedagogisiin taitoihin, eli korostaa pedagogista osaamista teknologiaan keskittymisen sijasta tai sen ohella. Opettajankoulutuksessa tärkeä rooli on juuri sillä, miten suunnitellaan opetusta, ja miten opiskelijoilla on mahdollisuus aktiiviseen tiedonmuodostukseen ja osallisuuden kokemukseen verkossa (vrt. Ilomäki, Taalas & Lakkala 2012, 62–78).

Hyviksi, ja oikeastaan välttämättömiksi käytännöiksi suunnittelussa opettajankouluttajat nostivat muun muassa käsikirjoittamisen, pariopettajuuden, pedagogiikan läpinäkyvyyden ja jatkuvan reflektoinnin merkityksen. Käsikirjoittaminen oli kouluttajien mukaan oppimistilanteen huolellista suunnittelua, jossa korostuivat edellä mainitut tasot. Käsikirjoitus ei kuitenkaan kouluttajien mukaan tarkoita lukkoon lyötyä suunnitelmaa, vaan joustavaa luonnosta josta poiketaan tilanteen mukaan.

K: ”Yhteissuunnittelu, käsikirjoitukset ja työnjako. Verkossa pitää olla puheenvuorot, käsikirjoitus punainen lanka, eli on tehtävä sen mukaan, mitä todellisuus verkossa on. Ei olla jääty kiinni käsikirjoitukseen vaan menty sen mukaan miten verkko yhteisö elää mukana. En näe minkäänlaista eroa alueryhmiin. On käsikirjoitus ja se muuttuu sen ryhmän mukaan.”

K: ”Käsikirjoitus on tärkeä ja hyvä käytäntö – nostetaan tietyt asiat ja mikä niiden painoarvo on. mutta tulee niitäkin asioita ryhmästä jotka muuttaa tilannetta teemojen ja aiheiden puitteissa. jos täytyy syvemmin keskustella, niin sovitaan erikseen ohjausta. hyvin on mennyt että on pystytty näitä painotuksia pitämään. menee luonnollisesti, niin kuin lähipäivissäkin menis. Mun mielestä käsikirjoituksen laatiminen on punainen lanka.”

Lisäksi verkkopilotti 1: sen kouluttajat korostivat layoutien eli erilaisten oppimistilojen tekemistä valmiiksi verkkoympäristöön ennen kutakin webinaaria. Tämä tarkoitti esimerkiksi ryhmätyötilojen ja erilaisten esitystilojen rakentamista etukäteen webinaarialustalle (Connect Pro).

K: ”Hyvinä käytäntöinä voisin sanoa, että käsikirjoittaminen layouttien kautta tuo laatua siihen, mutta se vie myös hirveästi aikaa. Ja aina jos tehdään ryhmäkeskusteluja, niiden suunnittelu vielä paljon aikaa. Viimeksihän me menttiin Powerpoint käsikirjoituksen kautta, mikä oli vähän riski, mutta aattelin, että se toimii, kun ei ollut paljon ryhmäkeskustelua. Layoutit auttavat varmistamaan että homma toimii varmasti ja siellä pitää osata tehdä oikeassa järjestyksessä, jos ei rakenna layouttia. Meillä on järjestyksessä siellä layoutit, eli se auttaa hyppäämään tilanteesta toiseen.”

Kouluttajien välinen työnjako oli kouluttajien mielestä tärkeää jo suunnittelu- vaiheessa. Työparin kanssa sovittiin etukäteen, mitä kukakin tekee, ja kenellä on puheenvuoro missäkin asiassa ja teemassa:

K: ”Vaikka webinaari onnistui kohtuullisen hyvin meillä silti oli Connect:ssa ongelmia. Oli mm. vaikeaa saada oikeat ihmiset oikeisiin ryhmätyötiloihin. Tässä kohtaa tulee mieleen, että käsikirjoituksemme vaatii konkretian näkökulmasta tarkempaa mietintää ja määrittelyä, kuka tekee mitäkin. Mutta tämä käsikirjoituksen näkökulmasta onkin ollut tavoitteemme.”

K: ”Yhteissuunnittelu, käsikirjoitukset ja työnjako. Verkossa pitää olla puheenvuorot, käsikirjoitus punainen lanka, eli on tehtävä sen mukaan, mitä todellisuus verkossa on. Ei olla jääty kiinni käsikirjoitukseen vaan menty sen mukaan miten verkkoyhteisö elää mukana.”

Pariopettajuus nähtiin välttämättömänä jo ryhmän koon vuoksi. Opettajan-kouluttajien mukaan webinaareissa ei voi selvittää yksin: työpari tekee verkossa hallinnointia sillä aikaa kun toinen puhuu, nostaa verkosta pudonneita

opiskelijoita takaisin verkkoympäristöön tai on yleensäkin tukena ohjausprosessissa:

K: "Parityöskentely on niin hyvä käytäntö, että muuta ei voi tän kokoisilla ryhmillä edes ajatella. se on välttämätöntä. Se on ihan ehdoton, että alle kahden ihmisen tätä ei voi tehdä. Tai sitten pitää olla tosi pieni porukka, ehkä viiden-kuuden kanssa pärjäisi itsekkin. Yli kymmenen kun mennään, alkaa tulla kaikkennäköistä ongelmaa, ei riitä sormet ja kädet."

K: "Tää yhteisohjaajuus on toiminut mainiosti ja on mm. ohjattu ristiin opiskelijoitamme. Siinä vois olla helposti sekaannusta, mutta meillä on yhteinen näkemys ja hyvin pelannut."

Syrjäkarin (2007) mukaan verkko-opetukseen soveltuukin hyvin työskentely opetustiiminä, jossa on monenlaista osaamista sekä kokeneita kollegoita tukemassa ja ohjaamassa uusia ja aloittelevia verkko-opettajia. Syrjäkarin (2007) mukaan "tällainen toimintaympäristö tukee opettajan verkko-ohjaustaitojen kehittymistä ja rohkaisee opettajia kehittämään opetustaan avoimessa yhteistyössä muiden opettajien kanssa." Myös verkkopilottissa työpari oli tärkeä toiminnan peilaamisessa ja arvioinnissa, ja suunnittelupalaverissa pohdittiin ja arvioitiin omaa toimintaa ja opetuksen kehittämistä.

K: "Työparin kanssa on analysoitu vuoden toimintaa. Työpari on ollut korvaamaton tuki kaikenlaisissa vastaan tulleissa tilanteissa. "

Työpari saattoi olla myös arvokas apu stressin hallinnassa. Verkkopilottikouluttajat kuvasivat monin tavoin myös paineita onnistua verkkokokeilussa, jonka kokivat ilmeisen tärkeäksi:

K: "Mulle tää on vaativampaa kuin ns. frontaaliopetus. Mä koen tästä laadusta aika helkkarinmoista painetta, että tää opiskelijakokemus verkkototeutus olis sellaisesta että hän suosittelisi sitä muille tai puhuis ylipäätään JAMKista hyvää."

K: "Mä koulutuspäällikölle sanoin viime vuonna, että tää on haastavinta mitä mä olen ikinä opettajana tehnyt, ja mä olen edelleen samaa mieltä... En voi mitään mutta jokaiseen webinaariin menee vähän perhosiatsassa kuitenkin ja hirveellä mielenkiinnolla oottaa palautteita. Mäkin oon niitä lukenut ja yrittänyt funtsata kun lähdetään seuraavaa tekemään, että miten voi tehdä vielä paremmin."

Myös jatkuva arviointi ja palautteen kerääminen koettiin tärkeäksi onnistumisessa, ja verkko-opetuksen suunnittelussa huomioitiin myös, millä välineillä ja miten palautetta kerätään:

K: ”Semmoisia asioita mä nostin tässä, että joka webinaarin jälkeen on ollut se itsearviointi. Mä olen tehnyt sen Webropol-kyselyn että siitä on saatu sitä ainesta mitä on miltäkin tuntunut ja sitten on ollut se Trisider. Ja lyhyesti on myös kun on ollut tauko että on laitettu hiljaiseksi yhteinen kanava ja on puhuttu (pariopettajan kanssa) yhteisesti jos on jotain tullut että täytyy muuttaa sitä yleistä käsikirjoitusta. Lynciä on käytetty ja Skypeä. Ja se itsearviointi on ollut että miten meni ja jäikö asioita mieleen ja lopussa on tullut että nämä asiat olivat sen verran merkityksellisiä että tämä asia otetaan seuraavalla kerralla.”

Opiskelijoita pyrittiin myös kuulemaan suunnittelussa, eli heiltä kysyttiin omiin oppimistarpeisiinsa liittyviä teemoja ja sisältöjä webinaareihin:

K: ”Oppimisprosessin ajankohtaisessa osassa esittelimme jälleen kevään teemoja ja kyselimme opiskelijoita, millaisia teemoja nyt tuntuu, että haluaisivat nostettavaksi esille. Chattiin tuli joitakin ehdotuksia ja lähetimme ne suoraan talteen sähköpostiin. Tarkastellaan niitä seuraavassa sovitussa suunnittelupalaverissa.”

Jo suunnitteluvaiheessa kouluttajat korostivat sitä, että opettajankoulutuksessa pedagogiikka tulee olla läpinäkyvää ja perustelua opiskelijoille päin. Näin myös opiskelijat oppivat pedagogista ajattelua ja saavat eväitä pedagogiseen arviointiin ja omien ratkaisujen tekemiseen. Opettajankoulutuksessa on tärkeää, että opiskelijat saavat nähdä ja kokeilla erilaisia opetusmenetelmiä ja lähestymistapoja:

K: ”Me on tehty pedagogiikka tiedoksi opiskelijoille, että opiskelijat saavat tiedoksi omiin ryhmiin että toimiiko tää vai ei.”

K: ”Ryhmät kertoo omia kehitysvaiheitaan, missä ovat menossa ja kouluttaja kertoo, miten opettajana voi yrittää puuttua, että tulis ryhmään liittyvä teoria tutuksi prosessin aikana ja voivat samalla katsoa omia opetusryhmiään. joko ohjelmassa tai webinaarissa kerrottu tietoisesti pedagogiset ratkaisut.”

Suunnitteluprosessi verkkoympäristössä oli sekin koettu hyväksi käytännöksi:

K: ”Se myös, että on tehty suunnittelu verkossa työparin kanssa, se on ollut yks semmoinen jossa on – tukee tätä hommaa.”

Verkossa suunnittelu voidaan kohdistaa saman tien Connect Pron layoutin rakentamiseen ja voidaan testata parin kanssa erilaisia välineitä ja tiedostojen jakamista. Verkossa suunnittelu auttaa myös näkemään niitä ongelmia, joita voi tulla webinaarin aikana, esim. liian raskaat tiedostot eivät aukeakaan tai näytön jakaminen ei onnistu.

Kouluttajien mukaan kehitettävää suunnittelussa olisi esimerkiksi resursoinnissa. Suunnitteluresurssia koettiin olevan sinällään riittävästi, mutta opettajankouluttajan sirpaleinen työnkuva ei mahdollista aina niin hyvää paneutumista suunnitteluun, kuin voisi olla, koska opetuksen suunnittelua ei voi rauhoittaa muilta töiltä:

K: ”Tämä vaatii enemmän aikaa kuin alueryhmät, no matkustamisen kanssa ehkä saman verran, mutta hirveen vaikee on, tää työ muuttuu koko ajan viime vuodestakin hektisemmäksi. Koko ajan tulee keskeytyksiä. Että jos mä oisin Kajaanissa pitämässä seminaaripäivää, niin mä oisin siellä ja rauhoittuisin siihen tilanteeseen, mutta kun olen täällä pitämässä webinaaria, kaikki tulee keskeyttämään ja kysymään. Että onneksi sää olet mun työpari, että mulla ei jää aikaa sisällölliseen pohtimiseen vaan mulla menee aika siihen, että saa nää juoksevat asiat hoidettua. Tässä menee niin valtavasti aikaa muuhun kun siihen sisältöön.”

Lisäksi todettiin, että verkkopilotin kahden ryhmän yhteistyö ei ole toteutunut suunnittelun osalta toivotulla tavalla, vaan käytännössä verkkopilotin kaksi ryhmää ovat olleet erilliset toteutukset, joilla on myös omat käytännön ratkaisut. Ongelmana suunnittelussa koettiin myös ajankäyttö: kouluttajilla oli jonkun verran keskustelua toteutuksista ja niiden arvioinnista, mutta näihinkään keskusteluihin ei kaikki päässeet mukaan muiden sitoumusten ja kokousten takia. Toisaalta tämä kuvastaa hyvin opettajankoulutuksen luonnetta: vaikka perustan on yhteinen opetussuunnitelma, kouluttajat tekevät koulutuksista ”omannäköisiä”, eli käyttävät erilaisille ryhmille erilaisia menetelmiä ja käytänteitä.

K: ”Onneksi saimme sentään sovittua yhteisen verkkopilottikokouksen koko tiimille, jossa voimme puhua näistä asioista, tosin sillekin löytyi yhteinen

aika vasta marraskuussa. Vp1 ja 2 ovat toimineet melko itsenäisesti, joten tässä vaiheessa olisi hyvä vetää hommaa yhteen ja katsoa miten kummallakin ryhmällä menee.”

K: ”Mulla oli vaikeuksia se, ettei tehty yhteistyötä enemmän vp 1 ja 2 välillä. Yhteinen keskustelu on tärkeää!”

Kokonaisuutena aineistosta voisi todeta, että suunnittelun merkitys pitkässä ja vaativassa koulutusprosessissa on suuri. Aineiston perusteella suunnitteluun oli panostettu paljon, ja hyvä suunnittelu nähtiin verkkopilottikoulutuksen onnistumisen edellytyksenä. Hyvinä käytäntöinä suunnittelussa nähtiin pariopettajuus, selkeä työnjako, käsikirjoittaminen, verkkosuunnittelu ja pedagoginen läpinäkyvyys, eli pedagogiikan perustelu ja avaaminen opiskelijoille. Kehittämisehdotukset liittyivät pitkälti opettajankouluttajien työn luonteeseen, resursseihin ja verkkopilottikouluttajien väliseen yhteistyöhön. Nykyisellään opettajankouluttajan työn kuva on melko sirpaleinen ja aikaa yhteisille keskusteluille ja arvioinneille oli vaikea löytää. Tämä vaikeutti myös suunnittelua jonkun verran.

Lallimo ja Veermans (2005) puhuvat verkko-opetuksen pedagogisesta infrastruktuurista, joka käsittää kognitiivisen, sosiaalisen ja episteemisen ulottuvuuden. Episteeminen infrastruktuuri tarkoittaa tiedon luonnetta koskevaa ulottuvuutta, ja sosiaalinen infrastruktuuri oppijoiden yhteisöllisyyttä estäviä tai edistäviä tekijöitä. Kognitiivinen infrastruktuuri tarkoittaa niitä ajattelun taitoja, joita opiskelijoilla edellytetään ja millaisia taitoja halutaan opetuksella tukea. Lallimon ja Veermansin (2005) mukaan pedagogisen infrastruktuurin ymmärtäminen auttaa verkko-oppimisen kehittämisessä. Verkkopilottin suunnittelussa oli nähtävissä pedagogisen ja sosiaalisen infrastruktuurin näkökulmia, kun pohdittiin mm. pedagogisia näkökulmia ja sitä, miten opiskelijat saadaan vuorovaikutukseen toistensa kanssa oppimistilanteissa, mutta sinällään suunnittelussa ei ollut varsinaista mallia eikä teoreettista kehystä. Esimerkiksi pedagogisen infrastruktuurin tiedostaminen ja reflektointi voisi olla suunnittelun apuväline, jolloin verkko-opetuksen eri tasojen suunnittelu voisi tulla läpinäkyvämmäksi ja tiedostavammaksi. Kuitenkin kouluttajien kokemuksista ja käytänteistä voi todeta, että suunnittelua tapahtuu koko prosessin ajan: koulutuksen alussa luodaan suuret raamit, mutta prosessissa nousee jatkuvasti esiin sellaisia tekijöitä, jotka vaativat nopeaa reagointia ja suunnitelmien muuttamista. Seuraavaksi tarkastelen yksityiskohtaisemmin verkkopilottin osaluveja ja rakenteita, ja niihin liittyviä kokemuksia.

ORIENTAATIOLÄHIPÄIVÄT

Orientaatiolähipäivät 2.–3.9.2013 olivat monesta näkökulmasta merkittävät, sillä ne olivat verkkopilotissa ainoa ryhmän yhteinen tapaaminen ennen verkko-opetukseen siirtymistä. Orientaatiolähipäivillä oli iso merkitys sekä ryhmäytymisen että opintoihin orientoitumisen kannalta. Tästä syystä myös kouluttajat panostivat orientaatiolähipäiviin:

K: ”Erityisesti haluttiin painottaa orientaatioseminaarin toteutusta.”

K: ”Pyrittiin valmistautumaan mahdollisimman huolellisesti orientaatiopäiviin ja koko verkkopilotin toteuttamiseen. Viimeisteltiin sekä verkossa että kontaktissa ohjelman mukaisesti sisällöt, toiminta-aikataulut, menetelmät, asetettiin tavoitteet, sovittiin kuka tekee mitään ja millä tavalla. Tuntui kuin oltaisiin varustauduttu ”kaiken mahdollisen varalle”. Tehtiin siis käsikirjoitus.”

Orientaatiolähipäivien merkitys myös opiskelijoille oli suuri. Vain muutama opiskelija oli kyselyn mukaan poissa orientaatiopäiviltä, mikä kertoo opiskelijoiden sitoutumisesta ja kiinnostuksesta opintojen aloitusvaiheeseen. Yhden opiskelijan mielestä verkko-opintoihin ei pitäisi kuulua lähiopetusta lainkaan:

O: ”Verkko-opintojen pitäisi olla verkko-opintoja, eikä niin että opintojaksoihin kuuluu lähipäiviä. Kummastuttaa moinen verkko-opiskelu.”

Myös markkinoinnin koettiin olleen osaltaan hieman harhaanjohtavaa, verkko-opiskelusta tulee helposti mielikuva, että se ei vaadi yhteisöllisyyttä tai yhteisiä tapaamisia. Opiskelijoille lähteneessä kirjeessä oli mainittu opiskelun yhteisöllinen luonne, mutta opiskelija olisi kaivannut täsmällisempää tietoa jo hakuvaiheessa:

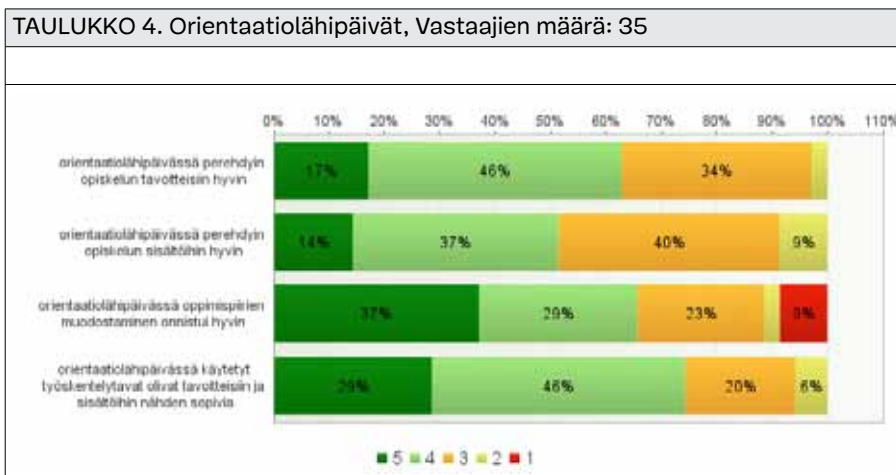
O: ”Ehdottomasti pitäisi jo hakuvaiheessa kertoa millaisesta opiskelusta on kyse. Että on itsenäisen opiskelun lisäksi myös oppimisperityöskentelyä, johon on jokaisen sitouduttava. Pelisäännöt eivät ole selvät.”

Verkko-oppimiseen liittyy myös kouluttajan mukaan harhakäsityksiä, joiden mukaan se on ajasta ja paikasta riippumatonta opiskelua, ja yksilösuorittamista. Tämä on näkynyt myös esim. oppimisperien toimintaa koskevassa aineistossa (ks. luku ”oppimisperien toiminta”), jossa kuvattiin oppimisperien

toiminnan vaikeutuneen, koska jotkut opiskelijat eivät halunneet sitoutua yhteisiin aikatauluihin tai verkkotapaamisiin. Markkinoinnissa olisi tärkeä edelleen vielä korostaa verkko-opettajan koulutuksen opiskelutapojen merkitystä, jotta näitä harhakäsityksiä ei olisi opiskelemaan haettaessa ja opiskelun alkaessa.

K: ”Koulutuksen markkinoinnissa käytetty verkko-oppiminen sana, joka johtanut väärinkäsitykseen webinaarien aikasidonnaisuudesta ja oppimispiirityöskentelyn aikaresursoinnista. Tämä on johtanut eteenkin työelämästä tulevien opiskelijoiden osalta vaikeaan tilanteeseen. Tämä näkyy poissaoloina webinaareista ja kohdentuu merkittävään osaan opiskelijoita.”

Orientaatiolähipäivien kestoja pidettiin sopivana (2 päivää), joskin 4 opiskelijaa vastanneista toivoivat pidempiä lähipäiviä. Loppusyksyn palautekyselyssä saatiin koottua opiskelijoiden kokemuksia orientaatiolähipäivistä (Taulukko 4).



Palautekyselyn mukaan opiskelun tavoitteet ja sisällöt eivät vielä auenneet kaikille orientaatiopäivien aikana, ja osalla myös oppimispiirin muodostamisessa oli ollut vaikeuksia. Työskentelytapoihin oltiin melko tyytyväisiä. Opiskelijoiden avoimissa palautteissa kuvattiinkin, että orientaatiolähipäivien merkitys sekä ryhmäytymisen että opintojen sujuvan aloittamisen kannalta oli suuri.

O: ”Mä en oikeestaan mitään muuta (kehittettävää) keksi tässä nyt haasteellista itselleni kuin sen oppimispiirin puuttumisen, et voisko siihen niin ku jotenkin että se on jotenkin aika tiivis se kaks päivää että siinä oli paljon asiaa

että siinä ei hirveesti kerennyt niitä ryhmiä tavallaan silloin kun opiskelijat jo tutustuis niin ne vois sitten jo kysellä että minkälaisella aikataululla kukakin on tekemässä niitä tehtäviä ja valmistumassa ja niin silloin vois jokainen jo alkaa miettimään että mikä olis heille se sopiva ryhmä.”

Oppimispiirien muodostamisen ongelmat tulivat esiin myös kouluttajahaastatteluissa:

K: ”Yksi tärkeä havainto on myös se, että ryhmäytymiseen olisi pitänyt käyttää enemmän aikaa. Tämä vaikuttaa luultavasti oppimispiirien nihkeään alkuun: olisi pitänyt varata kolme orientaatiopäivää, joista yksi olisi varattu ryhmäytymiseen. Tai vaihtoehtoisesti pitää lähipäiviä kerran tai kaksi lisää webinaarien sijaan.”

Avoimissa vastauksissa opiskelijat toivat esiin myös orientaatiolähipäivien ”kasvokkain tapaamisen” tärkeyttä silloin, kun aloitetaan oppimisprosessia uuden ryhmän ja kouluttajien kanssa.

O: ”Oli hyvä tavata opiskelutovereita kasvokkain. Verkkokeskustelu on paljon helpompaa, kun on jo tavannut toisen.”

O: ”No mä en tiijä kun itellä se ku niin helposti löyty (oppimispiiri), että mä en tiedä miten muille siellä meni, mutta minusta tuntui että aika moni löysi sen oppimispiirin siellä orientaatiopäivillä. että se itellä meni niin jouhevasti siinä että.”

O: ”Oppimispiirien muodostaminen tapahtui mielenkiintoisella tavalla. Samalla tutustuimme toisiimme ja tavoitteisiimme.”

O: ”Kyllä ne varmasti olivat ihan välttämättömät, että aika pihallahan siinä oli siinä vaiheessa vielä Jyväskylään ajellessa mutta siinä parin päivän aikana sai kyllä hyvän kuvan niin ku käsityksen että mihin suuntaan pitää lähteä vaikka. Aika paljon oli niitä kysymyksiä että oli siellä paljon tärkeitä tietoa on se arvokasta niin kun nähdä kasvotusten ne muut opiskelijat siinä vaiheessa, että vaikee ois kuvitella että vois toimia ihan kokonaan verkossa että ei olis sitä henkilökohtasta kontaktia ohjajiin eikä sitten näihin kavereihinkaan.”

Toisessa verkkopilottiryhmässä oli kokeiltu myös Flipgrid-sovellusta, jonka avulla ryhmä oli päässyt tutustumaan toisiinsa jonkun verran jo ennen orien-

taatiolähipäiviä. Näin osallistujista oli ollut jo jonkun verran ennakkokäsitystä ennen lähipäiville saapumista, mikä nopeutti ryhmäytymistä:

K: "Jaettiin opiskelijoille linkki (<http://flipgrid.com/#330ded86> <<http://flipgrid.com/>>) Flipgrid videoviesti sovellukseen, jotta he voivat esitellä ennen orientaatiopäiviä itsensä toisilleen."

Myös JAMK: in tilat koettiin mielenkiintoisiksi, ja opiskelijat kuvasivat orientaatiolähipäiviä positiiviseksi "lähtölaukaukseksi" opinnoille.

O: "JAMK:in edistyksellinen luokkahuone oli kiva tuttavuus. Ensin ryhmäytymistilanne jotenkin hämmensi, ei oikein tiennyt minne kannattaisi suunnata. Vaan hyvin kävi ryhmäytymisessä. Opinnot sai tästä päivästä hyvän lähtölaukauksen."

O: "Kahden lähipäivän kokonaissaldona voin todeta, että uskon opintojen lähtevän käyntiin ihan hyvin. Saimme sovittua oman opintopiirin, ja pääsimme työskentelyn suunnittelussa jo hyvin vauhtiin. Mieli on siis positiivinen, kyllä tämä tästä lähtee!"

O: "Loistavat päivät!"

Kehittämisehdotuksina lähipäiville toivottiin opiskelijoiden ATK-taitoihin panostamista:

O: "Orientaatiopäivillä olisi voinut päivittää kaikkien atk-aidot sille tasolle, ettei syksyn aikana olisi mennyt webinaareissa aikaa yhteys- yms. ongelmien selvittelyyn."

K: "Alkuseminaarissa olisi voinut olla yksi päivä näitä välineitä, jolloin he olisivat saaneet jo taitoja enemmän alkumetreillä niihin. Näin mä ajattelen."

Kouluttajat painiskelivatkin ajankäytöllisten ongelmien kanssa orientaatiolähipäivillä: ryhmäytyminen ja opintojen ja käsikirjan avaaminen on aikaa vievää, ja verkkovälineisiin tutustuminen jäi vähemmälle. Kouluttajat olettivat opiskelijoilla jo olevan vaadittavat verkko-osaamisen taidot valmiina. Jatkossa tulisikin miettiä, miten opiskelijoiden verkkotaitoja arvioidaan ja tuetaan, ja järjestetäänkö lähipäivien ohella esimerkiksi työpajatyypistä verkkovälineopetusta ja -ohjausta.

K: ”Opiskelijavalinnoissa tulisi korostaa opiskelijoiden välineistön merkitystä (tietokone, tietoliikenneyhteys, opiskelupaikka, laitteisto). Mikäli nämä reunaehdot eivät toteudu, miten toimimme. Puutteet näissä vaikuttavat voimakkaasti webinaarien laatuun ja koko ryhmään. Linjaus: Millaista pedagogista toteutusta -> millaiset vaatimukset laitteille ja aikatauluille.”

Verkon välityksellä näitä välineitä voi olla vaikea opettaa, jos opiskelijoilla ei vielä ole yleistä käsitystä verkon mahdollisuuksista ja esimerkiksi Connect Pron käytöstä. Esimerkiksi useamman ikkunan yhtäaikaan hallinta sekä tiedon kopiointi ikkunasta toiseen ja internet – osoitekentän käyttö ovat sellaisia metataitoja, jotka tulisi hallita ennen verkko-opintojen aloittamista. Orientaatiolähipäivillä verkkoperehdytys keskittyikin lähinnä Connect Pron ja Optiman käyttöön. Hyvä verkko-osaaminen säästää monilta ongelmilta webinaareissa, sillä osallistuminen Connect Pron kautta vaatii opiskelijoilta hyviä verkkovälineitä ja verkkoyhteyttä sekä taitoa käyttää kuuloke-mikrofoni yhdistelmää ja ääni- ja kuva-asetuksia. Näitä osaamisia vaadittiin opiskelijoilta jo hakuvaiheessa, mutta ilmeisesti opiskelijoille ei ollut muodostunut käsitystä verkko-osaamisen tärkeydestä verkkopilotin hakuvaiheessa. Kouluttajan oppimispäiväkirjassa pohdittiinkin kehittämisehdotuksia orientaatiopäiville:

K: ”Orientaatiopäivät alkuun ja kevään loppuun 3–4 -päiväisenä. Tämä sisältäisi TVT-välineiden käyttöönottoa ja videokonferenssin pelisääntöjä. Pelkkä esittely ei riitä osaamisen varmistamiseksi. Pitkälle syksyyn takuttiin näiden puutteellisten taitojen kanssa.”

Orientaatiopäivien toinen kouluttajien esiin nostama huoli oli asioiden käsittelyn jääminen pinnalliseksi, sillä kaikkea ei kahden orientaatiolähipäivän aikana ole aikaa käsitellä riittävästi. Esimerkiksi opiskelijan käsikirjan avaaminen vaatii aikaa, ja kaiken kaikkiaan ison koulutusprosessin eri opintojaksoihin liittyvät asiat ja tehtävät eivät voi olla koulutuksen alussa vielä kaikille selkeitä.

O: ”Ajatus siitä, että lähtisimme yhteistoiminnallisesti ja itseohjautuvasti liikkeelle oli hyvä. Jossain määrin homma jäi kuitenkin puolitiehen ja moni lähti kotiin sekavin mieltein. Ehkä se oli tarkoituskin; ettei anneta liian valmiita vastauksia. Itselleni se toimi hyvin, mutta huomaan, että joillekin olisi voitu antaa enemmän tukea.”

K: "Nyt jos alotettas tällä kokemuksella, niin panostettais käsikirjaan, tehtäis optimasta portaali, pidettäis kolme lähipäivää aluksi, pidettäis aluewebi-naareja ja kevennettäis kevään mittaan."

O: "Matkan varrella tulleet uudet ohjeet (haittasivat), mikä johtuu osittain siitä ettei asioita oltu käsitelty kunnolla orientaatiopäivässä."

O: "Ihan jees. Käytännön infoa opintojen rakenteesta lisää. ehkä myös sellainen "best practices" -juttu myös."

Opettajankoulutuksen aloittamiseen liittyy aina jonkun verran kaaosmaisuuutta, kun opiskelijalla on paljon uusia asioita, ja muun muassa opintojen tavoitteiden avautuminen ja opintoihin tutustuminen on vielä kesken. Opiskelijat kuva-sivatkin haastatteluissa opintojen kokonaisuuden hahmottamisen vaikeutta opintojen alussa:

O: "Opintojen kokonaisuuden selvittäminen alkuvaiheessa jollain menetel-mällä, käsikirja hyvä, ehkä orientaatiopäiviin jokin havainnollistava esitys."

O: "Luulin ennen tätä kyselyä, että portfolio on oppimispäiväkirja + pari kysymystä/tehtävää. Nyt en enää tiedä, mikä se lopulta on. Selkeys, ja kaikki koulutukseen liittyvät tehtävät ja velvollisuudet olisi hyvä esittää myös karttana tai aikajanana, mistä voisi tarkistaa, mitä vielä on tekemättä, ja mitä tulee tehdä seuraavaksi, ja lisäksi, mistä nämä materiaalit löytyvät."

O: "Aloitukseen olisi hyvä saada vahvempaa raamia opettajilta."

Opiskelijoiden yksilöllinen eteneminen ja henkilökohtaiset opiskelun tavoitteet ovat tärkeitä opettajankoulutuksen lähtökohtia. Aineiston mukaan opiskelijoille yksilöllisyyden periaate näyttäytyy vaativana: ryhmä ei etene samassa tahdissa tai opiskele samoja opintojaksoja samaan aikaan. Yksilölliseen oppimiseen täytyy siis oppia koulutusprosessin aikana, ja opiskelun henkilökohtaistaminen voi olla monelle opiskelijalle uusi asia.

Kouluttajille opintojen aloitus on tärkeä ilmapiirin luomisen hetki, jossa on tärkeä saada ryhmään positiivinen ja yhteisöllinen vire:

K: "Orientaatio-päivät sujuivat hieman yllättäenkin toivotulla tavalla. Tun-nelma oli positiivinen alusta alkaen. Onnistuimme luomaan ryhmään yh-teishenkeä ja vuorovaikutusta."

Myös opiskelijoille orientaatiolähipäivien positiivinen ilmapiiri on ollut merkittävä asia:

O: ”Positiivinen, rohkaiseva ilmapiiri kouluttajilla auttaa itse uskomaan että homma hoituu.”

O: ”Olo on levollinen, kyllä tämä tästä lähtee sujumaan! Aloituksen rauhallisuudesta 10 pistettä!”

O: ”Positiivinen ilmapiiri, kannustava.”

Orientaatiolähipäiviä voidaan opiskelijapalautteen perusteella pitää melko onnistuneina, mutta niissä on myös kehitettävää. Opettajanopintojen alussa oleva kaaos on ymmärrettävää, kun opiskelijat yrittävät hahmottaa opintojen kokonaisuutta ja opintojen aloittamista. Opettajankoulutus ei ole kaikille samanlainen prosessi, vaan opinnoissa edetään omien yksilöllisten tavoitteiden ja osaamistarpeiden mukaan. Tämä tarkoittaa sitä, että esim. oppimistehtävissä on paljon vaihtoehtoja. Tehtäviä voi myös tehdä sekä yksin että ryhmässä. Tällainen joustavuus voi alussa aiheuttaa opiskelijoissa hämmennystä, sillä samalla opetellaan uutta oppimiskulttuuria. Yleensä henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laatiminen ja omien tavoitteiden selkeyttäminen auttaa, ja prosessin myötä eri opintojaksojen tavoitteet ja sisällöt tulevat tutuksi.

O: ”Opintojen kokonaiskuva kaikkine siihen liittyvine osineen vie hiukan aikaa hahmottuakseen.”

Opiskelun tärkein väline on opiskelijan käsikirja, jonka on tarkoitus avata opiskelijoille opintojen prosessi, tavoitteita ja sisältöjä. Seuraavassa luvussa tarkastellaan käsikirjan merkitystä opinnoissa ja opiskelijan työvälineenä.

KÄSIKIRJA OPINTOJEN SUUNNITTELUN VÄLINEENÄ

Tarkasteltaessa verkkopilotin onnistumisia, voidaan todeta, että suurin osa opiskelijoista piti opiskelijoille suunnattua käsikirjaa toimivana, selkeänä ja ymmärrettävänä. Käsikirja nähtiin käytännön välineenä, joka ohjasi opintoja ja johon pystyi palaamaan opintojen aikana askarruttavissa kysymyksissä.

O: ”Käsikirjaa lukemalla siitä alkoi ymmärtämään paremmin. Nyt siitä on tullut oikeasti käsikirja. Siihen palataan oma-aloitteisesti useaan kertaan.”

O: *"On ihan toimiva ja hyödyllinen. Kyllä sieltä yleensä löytää tarvitsemansa."*

O: *"Selkeä kokonaisuus."*

O: *"On ymmärrettävä ja auttaa hyvin alkuun."*

O: *"Hyvä olla, muuten olisi tosi vaikeaa päästä kärryille opinnoista."*

Joidenkin opiskelijoiden mielestä selkeydessä ja luettavuudessa olisi vielä kehittämisen varaa.

O: *"Kaikki asiat eivät kyllä ensilukemalla aina aukea, liekö kyseessä opiskelijan liian pitkät piuhat."*

O: *"Kun on käytettävissä sähköinen käsikirja siinä voisi olla vielä enemmän linkkejä siihen materiaaliin mikä on muualla eli esimerkiksi valinnaiset opinnot."*

Yhden opiskelijan mielestä käsikirjaa olisi pitänyt avata enemmän ja käydä sitä yhteisesti läpi, samoin muutama opiskelija kertoi jättäneensä käsikirjan lukemisen selailun asteelle.

O: *"Jätettiin aika paljon käsikirjan ymmärtämistä opiskelijan vastuulle ja siitä syystä väärinymmärryksiä on matkan varrella ollut."*

O: *"En ole lukenut kokonaan – ihmiselle, joka ei pidä lukemisesta, käsikirjatyypinen ratkaisu ei ole se paras. Olisi hyvä, jos löytyisi selkeä "kartta", minkä mukaan näkisi heti, mitä seuraavaksi, ja mitä sen jälkeen."*

Myös kouluttajat olivat tehneet huomioita käsikirjasta ja sen kehittämisen tarpeista:

K: *"Mutta minä olen sitä mieltä, että sen käsikirjan tulisi olla verkkototeutuksessa luettavampi, koska opiskelijat ovat aika omatoimisen lukemisen varassa. Se on aika vaikea ja se on kirjoitettu opetusalan sanastolla. Semmoinen joka ei ole ollut opettajan työssä, sille se voi olla todella todella vaikea. Minä olen joutunut lukemaan käsikirjaa ohjaustilanteessa ääneen, koska opiskelija ei ole ymmärtänyt lukemaansa. Lähipäivät ovat*

erilaisia, niissä voi lukea ja keskustella, mutta webinaareissa ei ole tähän aikaa. Pelkkä navigointi, että linkki tuodaan sinne ei ole hyvä. Aika paljon pitäisi tehdä töitä, että siitä saataisiin itsenäistä opiskelua ohjaava dokumentti. Siellä on aika paljon synonyymejä, joista on vaikea hahmottaa, mitä se tarkoittaa niin kuin vaikka palautuskansiot että mitä ne on. Kun puhutaan asioista eri nimillä että ne on eri nimillä käsikirjassa ja arjessa ja nämä on semmoisia asioita mitä jatkosuunnittelussa pitäisi ottaa huomioon.”

K: ”Jonkin verran kysymyksiä on tullut huolimatta siitä, että käsikirjassa on seikkaperäisesti asia esitetty, joskin usein monisanaisesti ja jotkut tarkoitukset ovat jääneet monisanaisen tekstin jalkoihin. Tarkoitus on myös antaa esimerkkejä välineistä ja käydä keskustelua käytännöistä sekä pedagogisen kehittämistyön integroitumisesta opetuskokonaisuuteen.”

Verkkototeutuksessa myös Optima- oppimisympäristön ja käsikirjan suhde nousi pohdinnan kohteeksi. Pitäisikö Optiman olla jäsennetty käsikirjamaiseen muotoon, ja kilpaileeko se osittain käsikirjan kanssa opintojen ohjaamisen ja suunnittelun välineenä? Kumpaa opiskelijat käyttävät, ja kumpi on luontaisempi väline, kun opiskelija etsii tietoja opinnoista ja tavoitteista?

K: ”Joo, että ajatteleeko ne, että Optima on se käsikirja. Tässä tuntuu, että Optima työtilasta on tullut se käsikirja. eli Optima lähtee ohjaamaan, eikä se käsikirja. Jos portaali on se käsikirja, millainen sen rakenteen tulisi olla, koska ei se ole rakennettu käsikirjaksi. Tulipa iso oivallus.”

Yhteenvetona voisi todeta, että käsikirja toimii opintojen suunnittelun välineenä, mutta verkkototeutuksessa sen merkitys on ehkä jopa suurempi kuin opettajankoulutuksen tavallisissa alueryhmissä. Verkkopilotissa opiskelija joutuu tutustumaan siihen melko itsenäisesti, kun taas alueryhmissä on enemmän aikaa käsikirjan avaamiselle ja yhteiselle pohtimiselle. Verkkopilotissa käsikirjan hahmottaminen on jäänyt pitkälti opiskelijan omalle vastuulle, joskin ohjausta on saanut aina sitä pyydettyä. Jatkossa tulisikin verkkototeutuksissa pohtia, voisiko käsikirjaan tutustua henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laatimisen yhteydessä tai ohjausprosessissa, jolloin se olisi yhden tai kahden ohjaamiskerran aiheena. Aineiston perusteella käsikirjan merkityksestä tulee olla enemmän tietoinen ohjaamisprosessissa, ja varmistaa, että opiskelijat osaavat käyttää sitä opintojen suunnittelun välineenä.

VERKKOPILOTIN OHJAUSKÄYTÄNNÖT

HENKILÖKOHTAINEN OPISKELUSUUNNITELMA

Henkilökohtainen opiskelusuunnitelma (HOPS) on opettajaopintojen kivijalka. Jokainen opiskelija laatii oman opiskelusuunnitelman, jossa määrittelee opintojen tavoitteensa ja kehittymiskohteensa. HOPS:ille on ollut sähköinen lomake Optimassa, mikä on mahdollistanut suunnitelman päivittämisen sekä sen, että kouluttajalla on pääsy opiskelijan HOPS:iin tarvittaessa. Opintojen alussa kouluttajat käyvät opiskelijoiden kanssa HOPS-keskustelut, joissa tarkastellaan opiskelijan tavoitteita ja samalla opiskelija saa ohjausta siihen, miten opinnot kannattaa rakentaa, jotta tavoitteisiin päästäisiin. Kouluttajien mukaan henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laatiminen ja ohjaus verkkopilotissa eivät ole juurikaan eronneet ns. perinteisten alueryhmien opiskelijoiden HOPS-prosessista.

K: ”Hopsaaminen on mennyt odotetulla tavalla. Pientä tukea, muistuttelua ihan muutaman opiskelijan kohdalla. Prosessina mennyt ihan samalla tavalla kuin monimuotohopsitkin. Siellä on ihmisiä joilla on kunnianhimoisia aikatauluja sitten hitaammalla systeemillä. Hopsit on hyvällä mallilla jo tässä vaiheessa.”

Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laatimisessa oli kuitenkin myös ongelmia, jotka johtuivat esim. tavoitteenasettelun vaikeudesta opintojen alussa: tällöin ei vielä tiedetä, mitä HOPS:issa tavoitellaan, tai mitkä olisivat omat tavoitteet opettajaopinnoissa. Myös Optiman lomakkeet oli koettu hieman hankalaksi päivittämisen näkökulmasta, kouluttaja ei aina pystynyt näkemään, miten ja milloin opiskelija oli käynyt päivittämässä HOPS:iaan Optimaan.

K: ”Hopsauksessa tuntuu että mä oon epäonnistunu siinä, että ne ei ymmärrä sitä mikä on hops, että he ei osaa ohjauskeskustelunkaan jälkeen oikein kirjata tavoitteita ylös.”

K: (Lomakkeista): ”Paras esim. hopsiin olisi semmoinen, josta näkyisi, mitä on jo muutettu. En muista, mitä viime kerralla on lukenut, ei voi muistaa.”

K: ”Hopsauksia kohta kymmenen takana, ensi vaikutelma on, että hopsauksessa opiskelijoilla on tässä vaiheessa vasta hyvin alustavia ajatuksia omista osaamistaan ja toiveistaan – ei siis tiedetä oikein, mitä etsitään.”

Yksittäisiä teemoja ei ole noussut, esim. arviointi tai monikulttuurisuus, vaan osaamista lähestytään isosti ja oman kokemuksen kautta: ”minulla on jo opettajakokemusta, ja siten osaamista” ja ”Minulla ei ole vielä osaamista, koska en ole opettaja”. ”Hopsin tulisi suunnata ammatillisen identiteetin rakentamiseen.”

Samoja näkökulmia tuli esille myös opiskelijoiden ajatuksissa HOPS:in rakentamisen vaikeudesta:

O: ”Ei ole selkeää visiota siitä, että mihin haluaa tähdätä (esim. vapaavaihto- ja kielitaitoiset).”

O: ”Opinnot ovat vielä hiukan epäselvät, mitä suoritan, milloin ja kenen kanssa.”

O: ”Hopsin laatimisessa oli haasteellista kun ei vielä ollut oikein käsitystä siitä, miten opinnot etenevät ja tuleeko kaikki tehtävät suorittaa ryhmätyönä (aikataulun suunnittelua vaikeuttaa kun ei vielä oltu keskusteltu asioista ryhmässä).”

Toisaalta osa opiskelijoista koki, että henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laatiminen on ollut helppoa, ja HOPS on tukenut opintoja hyvin. Toisaalta yhdessä palautteessa muistuteltiin, että suunnitelmasta tulee helposti aikataulu, kun sen pitäisi mennä paljon syvemmälle opiskelijan osaamisen kehittämisen ja osaamisen näkökulmiin.

O: ”Oma hops selkeä ja helppo.”

O: ”Hops on varmasti yksi tärkeä tekijä sekä opiskelun konkreettisessa suunnittelussa, mutta myös opiskelumotivaation ja orientaation vahventajana. Hopsia ohjattaessa täytyykin opettajan osata ohjata oppijaa siten, ettei hopsista tule pelkkä ”opiskelukalenteri”, vaan se voi toimia työkaluna oppimisen syvemmässäkin ohjaamisessa.”

Henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laatimisen aika on yleensä heti opintojen alussa, jolloin opiskelijan voi olla vaikea vielä tiedostaa omia tavoitteitaan tai kuvata jo olemassa olevaa osaamistaan. HOPS kulkee kuitenkin opinnoissa mukana koko opintojen ajan. Usein sen merkitys selkiytyy ja nousee esiin opintojen loppuvaiheessa ja konkretisoituu päätöskeskustelussa, jossa aiheena

on oma ammatillinen kasvu ja tavoitteiden saavuttaminen opintojen aikana. Tässä esimerkki haastattelusta, jossa opiskelija kuvaa HOPS:in merkitystä itselle ja ammatilliselle kasvulleen:

O: ”No on ne (hopsin) tavoitteet toteutunu että mie otin siltä kannalta että mie oon vuodesta 2008 opettanu ja sitä ennenkin opettanu sellaisia lyhkäsempiä pätkiä eri ikäsi ihmisiä ja oli semmoinen oma käyttöteoria mikä oli muodostunu ihan mututuntumalta, ja semmoinen niin kun elävän elämän tilanteista ja kokemuksista rakentunut se tapa toimia ja nyt sitten se teoria oli semmoinen vajaa se teoria puoli. Niin ne tavoitteet asettu siihen teoria-puoleen ja sitten taas toisaalta peruskoulussa kun on toiminut nyt kaikkein kauten yhtäjaksoisesti niin siellä oli muodostunut semmoinen tietty tapa toimia ja vetää niitä tunteja. Niin sit tavallaan ajatteli että ois hyvä löytää semmoinen vaihtoehtoinen näkökulma tai sais tietoo sellaisista että millä tavoilla sitä vois opettaa ja ku ei aikasemmin ollu semmoista teoreettista tietämystä eikä semmoista varmuutta, että vois niin ku ite lähtee rakentamaan jotain uutta, niin tavallaan nojautui aina niitten kollegoitten tapoihin, että siinä mielessä asetin tavoitteeksi että vahvistuneen teorian tietämyksen pohjalta vois rakentaa omaakin opettamistapaa. Ja luonteeltaan on semmoinen että ne aktivoivat menetelmät sopii siihen että oppilaat hommiin vahvemmin kuin mitä perinteisesti peruskoulussa on tehty. Sitä kautta tavoitteet on kyllä toteutuneet ja toteutumassa.”

Opiskelijoiden kokemuksissa opiskelusta nousi esiin myös aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistaminen, etenkin kokeneilla, pitkään opettajan työtä tehneillä opettajaopiskelijoilla.

O: ”Paljon kokemusta omaavalle pitäisi olla toinen väylä saada opinnot valmiiksi. Noin 25 vuotta opetuskokemus hyvittää VAIN 4: n opintopisteen verran. Ahot ei todellakaan toimi. Opiskeluun menevä aika on pakostakin osittain pois varsinaisesta työajasta minkä voin muuten panostaa omien käynnissä olevien kurssien laadun parantamiseen. Hieman turhauttavaa mutta kyllä tässä on jotakin opittu!”

O: ”Webinaarit olisi oltava henkilökohtaistamisen piirissä. Esimerkiksi, vaikka kasvatustieteen perusteet tehtynä, oliko todella tarpeellista olla läsnä webinaareissa, joissa aiheet käsittelivät näitä itsellä jo hyväksiluettuja opintoja..”

O: *"Esimerkiksi tämän päiväinen varsinainen aihe (erityispedagogiikka) (vaikka oli mielenkiintoinen) oli kyllä tuttua, koska tehnyt erityispedan perusopinnot yliopistolla. Voisiko näitä "henkilökohtaistaa" mitenkään? Sellaista mietin. Ei muuta vakavampaa. :)"*

O: *"Samoja asioita mietin minäkin, eli miten voisin hyödyntää aiemmat opinnot ja missä määrin etenen yksin ja taas ryhmän kanssa."*

HOPS:in laatiminen on merkityksellistä opiskelijan oppimispolun kannalta, ja HOPS:iin tulisi ohjauksessa palata säännöllisesti. Kokonaisuutena verkkopilotissa HOPS-prosessi oli toiminut hyvin, mutta edelleen käytäntöjä tulisi edelleen kehittää niin, että opiskelusuunnitelman merkitys opiskelijoille avautuisi paremmin jo opintojen alkuvaiheessa. Lisäksi aikaisemmin hankittua osaamista tulisi paremmin tunnistaa osana tätä prosessia.

OHJAUS OPINTOJEN TUKENA

Ohjauksellisuus on opettajan pedagogisten opintojen kivijalka. Lähtökohtaisesti ohjaus on oppimisprosessin tärkeä tuki, jota tulisi olla aina saatavissa tarpeen mukaan. Aineiston mukaan opiskelijat kokivatkin, että ohjaukseen oli panostettu. Kouluttajien antama palaute ja ohjaus olivat tukeneet opintoja, ja ohjauksessa erityisesti ohjaajan saatavuus oli koettu hyväksi.

O: *"Nopea palaute ja kysymyksiin vastaaminen."*

O: *"No ohjausta on ollu riittävästi."*

O: *(Oppimista tukeneet asiat) "Oppimispiiri, mielekkäät materiaalit ja tehtävät, ohjaajan vahva ote työhön."*

O: *"Ohjausta minä oon saanu aina kun oon sitä tarvinnut että sitä on tullu tosi nopeesti aina kun on sitä tarvinnu ja mun mielestä nämä välineet on sillä tavalla ihan toimivia että ei mulla tulis siihen mitään kehittämishdoituksia mieleen."*

O: *"Ja se että vaikka yksin teenkin näitä niin teiltä (kouluttajat) oon saanu aina sitä tukea että se on minusta ollu kyllä tosi hyvä juttu."*

O: "Kontaktit opettajien kanssa ja jonkun verran oppimispiiri ovat tukeneet opiskeluani. Olen lukenut syksyn aina melko paljon opettajuutta koskevaa kirjallisuutta, mistä on ollut suuri apu aiheen hahmottamiselle."

O: "Toisten opiskelijoiden kokemukset, kouluttajan antama palaute tehtävistä."

Opiskelijoille on ollut tärkeää, että kouluttaja on ollut saavutettavissa ja vastannut nopeasti esim. sähköposteihin. Kouluttajien mukaan pariohjaajuus on auttanut tavoitettavuudessa, eli työpari on ollut sijaistamassa ja ohjaamassa opiskelijoita esimerkiksi toisen kouluttajan työmatkojen aikana.

K: "Suunnittelu perustuu siihen, että meillä on yhteisohjaajuus, eli molemmat ohjaavat ristiin. Me pyritään olemaan opiskelijoiden tavoitettavissa."

Kouluttajan mukaan ohjattavien omia mielipiteitä ja tarvetta ohjaukseen tulee kunnioittaa ohjauksessa, ja ohjauksen tulee olla tarpeita vastaavaa. Jos joku ei tarvitse ohjausta, ei sitä tuputeta.

K: "Mähän en ole tavannut muuta kuin lähipäivillä eli me ryhminä (oppimispiirit) katottiin että kaks ryhmää mulle ja kaks sulle. On sovittu että kumpi tahansa meistä voi antaa ohjausta, jos toista ei saa kiinni, kun ei aina olla tavoitettavissa. Tämä on sujunut ihan hyvin. Me on tehty tämä selväksi opiskelijoille myöskin, että on se oma ohjaaja, mutta kummaltakin voi kysyä. Yhteisesti ohjataan koko ryhmää eteenpäin. Omat ohjattavat: mä olen lyhyesti heidän kanssaan keskustellut (Skype, Connect) missä mennään ja aikuisopiskelijoille haluan aina kuulla että miten he haluavat, että olen heidän oppimispolullaan mukana. Tää on tärkeää, että mä kunnioitan heidän toiveitaan. Sumplin kautta on sovittu aikataulut. siinäkin mä kunnioitan niitä että ovat yhteydessä että jos eivät halua siihen tulla. että tärkeää on yhteinen näkemys ohjauksesta, että seuraan kuitenkin kaikkia."

Ohjauksen välineinä ovat olleet Connect Pro, sähköposti, puhelin ja Skype. Välineitä on käytetty joustavasti ja opiskelijoiden tarpeen mukaan. Verkkipilotti 1 -ryhmässä ohjauksia on ollut myös face to face johtuen alussa opiskelijoiden vaikeuksista käyttää verkkoa, mutta opintojen kuluessa ja opiskelijoiden verkkotaitojen karttuessa ohjaus siirtyi sielläkin enemmän verkkoon.

O: ”Adobe Connect on ollut oman ohjaajan kanssa se muutaman kerran mitä ollaan käytetty tavallaan tää on aika vahvasti mennyt niin ku oppimispiirin kannalta kun ollaan vähän niin ku itseohjautuvia niin ollaan sit sähköpostilla ja pari kertaa ollaan sit Connectilla oltu ohjaajan kanssa tekemisissä mutta tuota siinä ei oo nyt hirmu suurta roolia niin omalla ohjaajalla ollu täs kohtaa että.. aina vähän niin kuin tarpeen vaatiessa että.”

K: (Välineistä) ”En pysty sanomaan. Joku soittaa, joku kysyy Optimassa, joku laittaa sähköpostia. Kuka mitäkin kanavaa tykkää käyttää. Ihan kauhee ohjaamisen tarve ei ole ollut, mä odotin isompaa. Olen ollut vähän hämmästynytkin miten vähän on kysytty. Ihan käytännön asioita että miten teen tän, ihan tätä normaalia, mutta mä en oikeestaan pysty laittamaan näitä tärkeysjärjestykseen, että kaikki on yhtä tärkeitä ja ohjausta pitäis olla saatavissa mistä he lähestyykin meitä. Tietysti joutuu seuraamaan enemmän välineitä, mutta se mikä on ollut myönteistä, viikonloppuisin ei oo kukaan soitellu. Hieno homma.”

K: ”Henkilökohtaista ohjausta olen antanut puhelimella, sähköpostilla ja Connectilla. Ohjauksen lipsahtaminen sähköpostiin oli osaltani virhe. Jatkossa pyrin systemaattisemmin käyttämään oppimisalustaa sähköpostin sijaan ohjaukseen. Pyrin hyödyntämään ryhmän vertaisohjausta ja tukemaan opiskelijoiden ryhmäytymistä myös tällä tavoin. Verkko-pilotin opiskelijoiden ohjaus tapahtui lähinnä ilta-aikaan työpäivän ulkopuolella.”

Ohjausaikoja oli mahdollista varata myös Optiman kautta, mutta tämä osoitautui vähän käytetyksi väyläksi ohjauksen hakemiseen. Ohjausta haettiin yleensä ohjausaikojen ulkopuolella ajasta riippumatta, myös iltaisin.

H: ”Teilläkin on ollut ohjausajat Optimassa? Miten toiminut?”

K: ”Ei oo sieltä juurikaan varailtu. Se on ollut heikko lenkki, opiskelijat tulee suoraan ja pyytää suoraan sen ohjauksen. Ne on tullu ne sopimiset joko sähköpostin tai puhelimen kautta.”

Ohjauksen tarve oli myös vaihtelevaa, ja ohjaustarve liittyi oppimisprosessin eri vaiheisiin.

K: ”Sovittiin että webinaarin teemana on opiskelijoiden ohjaus. Tässä välissä alkoi tulla opiskelijoita ohjausta koskevia yhteydenottoja eri kanavia

(sähköposti, Optima, puhelin) pitkin. Yksi kysyi lomakkeista, toinen halusi tukea "Oppimisen ohjaaminen" opintojakson toteutuspaikan löytämiseen, kolmas täsmennystä kehittämistehtävään jne. Hieman yllätyttikin että ohjauksen tarve alkoi realisoitua näinkin myöhään."

Verkko-ohjaukseen voi liittyä myös ongelmia, esimerkiksi ohjaajat voivat jäädä etäisiksi:

O: "Kouluttajat jäävät etäisiksi, verkon kautta ei saavuta samaa vuorovaikutuksellisuutta kuin kontaktiopetuksessa"

Opettajankouluttajien käsitykset verkko-ohjauksen haasteista olivat osittain ristiriitaisia. Osa kouluttajista ei kokenut verkko-ohjausta ongelmalliseksi, eikä heidän mielestään verkko-ohjaus eroa face to face -ohjauksesta. Osa kouluttajista koki verkko-ohjauksen hyvinkin erilaiseksi, ja osalla kouluttajista oli käytännön kokemuksia, joiden mukaan opiskelijat toivoivatkin face to face -ohjausta esimerkiksi riittämättömien verkkotaitojen tai välineiden vuoksi.

K: "Mä en nää eroa ohjauksessa alueryhmien kanssa. samat käytännöt ja verkkoa käytetty. Taas mä oon sitä mieltä, että meillä on vaan erilainen väline. Kuvan kautta ollaan läsnä että sä näät sen toisen ihmisen."

K: "Todella haasteellista on ollut, ja ainakin yksi johtopäätös tässä vaiheessa on, että pelkkiin webinaareihin ei voi oppimista varata, vaan tarvitaan toinen, vahva ohjausprosessi rinnalle. Lisäksi opettajankoulutukseen tuntuu olevan turha suunnitella kovin jäykkiä rakenteita, vaan mitä joustavampaa on, sen paremmat tulokset. Tällä tarkoitan sitä, että itse olen esim. Joensuussa käydessäni ohjannut opiskelijoita ihan face to face, ilman tätä mahdollisuutta olisi jo monta opiskelijaa tippunut kokonaan kelkasta verkko-ongelmien takia."

Ohjauksen joustavat käytännöt ovatkin yksi ratkaisu verkko-ohjauksen ongelmiin, eli tarvittaessa ollaan valmiita toimimaan opiskelijan ehdoilla. Toisaalta kouluttajat tunnistivat huolen, joka syntyi siitä, jos opiskelijasta ei kuulunut mitään pitkään aikaan.

K: "Tosin sähköpostitse ohjaan jatkuvasti opiskelijoita sekä yksilöllisissä että ryhmätehtävissä, ja on ollut paljon vuorovaikutusta omien aktiivisten kanssa – huoli on niistä, jotka eivät ota yhteyttä eivätkä kysy mitään."

Tätä pohti myös opettajankouluttaja omassa päiväkirjassaan – toisaalta opiskelijoilta odotetaan itseohjautuvuutta, mutta missä menee raja siinä, milloin tulee puuttua opiskelijan omaehtoiseen oppimisprosessiin, ja luottaa siihen, että opiskelu sujuu, vaikka opiskelijasta ei ole aikoihin kuulunut mitään?

*K: ”Pelkkä verkkototeutus ei tunnu toimivat täysin oppimisperien työskente-
lyn tukena, kun opiskelijat eivät tunnu kuitenkaan aktiivisesti pitävän yhteyttä
kouluttajiin – näin saisi itse paremmin havaintoja siitä, miten oppimisperillä
menee. Kuvastaako tämä kontrollinhalua ja epäluottamusta opiskelijoiden
itseohjautuvuuteen, vai onko tämä aiheellinen huoli?”*

Ryhmiin ja oppimisperien välillä oli myös paljon eroja siinä, miten aktiivisesti ohjausta haettiin tai oltiin kouluttajaan yhteydessä:

*K: ”Oikeastaan meille on tullut mieleen, että tämä verkkopilotti ja siten
opiskelevat ovat paljon tiiviimmin yhteydessä ja kiinni, kuin mitä mahdol-
lisesti alueryhmien opiskelijat.”*

Ohjaajilla oli ollut opiskelijan mukaan erilaisia näkemyksiä, jotka olivat vai-
keuttaneet opintojen hahmottamista:

*O: (Opiskelua haitannut) ”Opekorkean ohjaajien erilaiset tavat ja näkemykset
ohjauksessa.”*

Arviointi ja palaute olivat tärkeä osa ohjausprosessia. Suomisen ja Nurmelan (2011, 229) mukaan verkko-opetus koetaankin sitä hyödyllisemmäksi, mitä nopeampaa ja runsaampaa palaute on. Arviointi on oppimisprosessin tärkeä osa, ja sen tulisi myös olla läpinäkyvää. Lisäksi opiskelijoilla on usein epärea-
listisia käsityksiä palautteesta (Vahtivuori-Hänninen 2004, 71). Verkkopilotissa opiskelijat olivat melko tyytyväisiä palautteen määrään ja laatuun.

*O: ”Aika paljon oon sitten tuota omaa reflektiopäiväkirjaa ja blogia käynyt
läpi mulla on oikeestaan ollut nää kaksi teemaa että siten siellä blogissa
käynyt läpi sitä, minkälainen minä olen oppimistyylyiltään ja miten mä ref-
lektoin siihen mä tajusin tuossa että tietyllä tapaaan mä oon koko ikäni,
että mä oon tämmönen reflektioiva tyyppi. Mun piti etsiä lisää sitten mitä
tää tämmöinen oikee reflektointi sitten on että teoriaapohjaa sille, että tää
edellinen webinaari missä oli just tästä arvioinnista, että nimenomaan se
tärkeys, että tuota saada sitä palautetta muilta ja tota. Sitten siinä tuli mun*

mielestä myös se esimerkiksi että myös haasteellisista oppijoista saamani opettajan palaute että sen palautteen kyllä kävin monta kertaa lukemassa sitä ja kopioimassakin, että sai sen sitten laitettua sinne portfolioon koska siitä tuli niin hyvä olla siitä palautteesta. Että se palaute toi itselle sen että hei mä oon ite oikeesti ihan oikeilla jäljillä näissä asioissa.”

O: ”Kyllä olen saanut palautetta ja palaute on ollut mun mielestä riittävää. Et siin on ollu ihan tosi hyviä ihan tosi hyviä kommentteja ollut että mun mielestä se on ollut ihan riittävää.”

O: ”No tässä mää opin että mikä minusta oli yks kaikkien parhain kokemus, että se opettajan toimintaympäristö kun tehtiin joka oli hyödyllinen niin se palaute mikä sieltä tuli sitten niin mä en oo ikinä saanu vielä opinnoissani niin hyvää kattavaa niin kun semmosta koostetta sieltä tehtävästä. Että se oli niin kun semmoinen se arviointi oli semmoinen oppimiskokemus. Siellä oli vielä hyviä linkkejä uusiin asioihin ja se oli neljä sivua pitkä eli se oli tämmöistä palautetta minä kaipasin niin kun yliopisto-opinnoista että sieltä ei koskaan saanut palautetta tehdyistä tehtävistä ja nyt minä oon saanu ensimmäisen kerran siitä ryhmätyöstä upean palautteen, joka oli oppimisen kannalta tosi hyvä. Ja ite ajattelin että jos on verkkokursseja ja tulen itse vetämään niin kyllä palaute on oltava sen tyyppistä että se palaute oli haaste opettajalle, mutta se oli äärettömän merkitsevä meille ryhmätyön tekijöille, että se oli jotakin aivan käsittämätöntä, että se oli ehkä parasta näissä opinnoissa, että joku oli paneutunut näissä opinnoissa todella todella hyvin palautteen antamiseen. Et se kaikille verkko-opettajille esimerkiksi vois laittaa se palaute mikä sieltä tulee, että minä opin sen miten annetaan hyvää palautetta.”

O: ”Olen saanut myönteistä palautetta aina, kun olen asioinut opekorkean kouluttajan kanssa. Se on kannustanut jatkamaan aikataulussa.”

Vastauksissa heijastuu positiivinen näkemys ammatillisen opettajakorkeakoulun arviointikulttuuriin, jossa ohjaus nähdään lähes arvioinnin synonyymina. Oppimistehtävistä annetaan paljon laadullista palautetta, ja tavoitteena on sekä oppimisen että osaamisen ohjaaminen ja arviointi. Kokonaisuutena ohjauksesta voidaan todeta, että opiskelijat olivat tyytyväisiä ohjaukseen ja ylipäätään kouluttajien tavoitettavuuteen ja palautteen määrään ja laatuun. Ammatillisen opettajakorkeakoulun toiminnassa ohjauksella on suuri merkitys, ja tämä heijastuu hyvin myös toteutuneisiin ohjauksen käytäntöihin. Ohjauk-

sen merkitystä korostaa myös opiskelija, joka toivoo haastattelussa opintojen loppupuolelle säännöllisiä oppimspiiritapaamisia, jotka voisivat jäntevoittää opiskelua myös loppuvaiheessa.

O: ”Tietenki jos miettii niin ku tavallaan niin täs loppupuolella varsinkin niin nää on melko harvakseltaan nää webinaarit kerran kuussa niin mie en tiijä pitäsköhän siihen jotain saaha, että siinä on niin ku just loppupuolella ei oo niin se riski että jäis tekemättä mitään. Mutta toisaalta se saattais tuoda sellaista vähän väsymystä loppupuolella, niin saattais olla hyvä että siinä olis jotain yhteisesti sovittuja tapaamisia myös noitten metronaarien välissä. Että meidän ohjaajat on antanu meidän olla aika rauhassa, että aina välillä muistutellu jotain ja näin, mutta jotenkin toistaseks vielä tää kulttuuri on vähän semmoinen että se vaatii sellasia sääntöjä, että sellaisia kalenteriin hakattuja juttuja, että toimii sinällään tämmönen. Verkko-opiskelu antaa sen verran vapauksii että sinällään vois hyvin olla semmosii koko ryhmän tapaamisia verkossa ehkä vähän lyhkäsempiä.”

Väisänen (2003) mukaan ohjauksella voi olla monenlaisia päämääriä, kuten esimerkiksi opiskelijan sosiaalistamisen opettajan työhön, ammatillisen kasvun edistäminen, opettamaan oppiminen, valmennus erilaisiin opetustilanteisiin, ohjeiden ja neuvojen antaminen, kannustaminen, innostaminen, rohkaisu, tutkimaan saattaminen, roolimallien antaminen, tukeminen ja auttaminen ja tasavertainen vuoropuhelu. (Väisänen 2003, 132–146). Verkkopilotin aineistosta ei noussut esiin ohjauksen pedagogiikkaa tai syvällisempää pohdintaa siitä, mikä on hyvää ohjausta tai laadukasta reflektiota. Kouluttajien aineistoissa ei näkynyt heidän omien ohjaukskäsitystensä avaamista tai sen pohtimista, mitä ohjaus ylipäätään tarkoittaa. Opiskelijoille ohjaus tuntui olevan omiin kysymyksiin vastaamista ja opiskelijan tukemista epäselvissä tilanteissa. Ohjaus keskittyi myös paljon konkreettisiin verkko-ongelmiin tai opintojen etenemisen problematiikkaan, ja myös kouluttajien aineistossa kuvattiin paljon ohjauksen muotoja ja verkon ja eri verkkovälineiden merkitystä ohjauksessa. Ojanen (2006) näkee oppimisen kokemuksellisenä opitun asian siirtämisenä uusiin tilanteisiin, jossa ohjaajan kontrolli siirtyy pikkuhiljaa opiskelijalle reflektion, kysymisen ja dialogin kautta – tällaisten näkökulmien pohdintaa tai vastuun siirtymisen problematiikkaa ei ollut selkeästi aineistossa nähtävissä. Tulosten perusteella ei itse ohjauksen sisällöistä ja ohjaukskäsitksistä voi vetää jhotopäätöksiä, mutta voidaan todeta, että opiskelijat ovat olleet ohjaukseen ja palautteen määrään pääosin tyytyväisiä ja kouluttajien sitoutuminen ja tavoitettavuus on ollut opiskelijoiden mukaan hyvää.

OPPIMISPIIRIEN TOIMINTA

Opettajankoulutuksen pedagogiikassa halutaan tukea opiskelijoiden asiantuntijuuden jakamista ja yhteisöllistä oppimisesta. Tämän takia opiskelu tapahtuu oppimispiireissä, jotka ovat opiskelijoiden muodostamia pienryhmiä. Oppimispiirit ovat merkittävät oppimisen tuki ja oppimispiiriin ajatellaan sekä jakavan asiantuntijuutta että antavan vertaistukea opiskelijan oppimispolulla. Oppimispiirityöskentely on merkittävässä roolissa sekä silloin, jos se sujuu hyvin, että silloin, jos se ei toimi. Tästä kertoo suuri oppimispiirityöskentelyä koskevien mainintojen määrä sekä haastatteluissa että erilaisissa palautteissa – oppimispiiri siis nousi esille aineistosta merkittävänä oppimiseen ja oppimisprosessiin vaikuttavana tekijänä. Oppimispiirityöskentelyn sujuminen tai sujumattomuus tuntuu siis vaikuttavan suuresti sekä opiskelijoiden kokemukseen opettajankoulutuksesta että opinnoista ja niistä selviytymiseen yleensä. Oppimispiirien ongelmat näkyivät aineistossa monin tavoin. Joidenkin mukaan osa opiskelijoista oli tullut suoritusorientaatiolla opintoihin, mikä näkyi ongelmina omaan oppimispiiriin sitoutumisessa ja työn jakautumisessa tasaisesti:

O: ”Mielestäni kaikille ei ollut etukäteen selvää, että myös verkkopilotissa opiskellaan yhdessä. Moni oli ajatellut suorittavansa opinnot omaan tahhtiinsa ja yksin. Se on näkynyt oppimispiirin työskentelyssä. Toiset eivät ole lainkaan mukana, eivätkä edes ilmoita muulle ryhmälle, etteivät osallistu työskentelyyn. Muuten olen tyytyväinen, mutta harmittaa, ettei vuorovaikutusta ja yhteistä työskentelyä juuri synny. Jäämme kaikki paljosta paitsi. Lisäksi tuntuu tylsältä, että osa piiristä tekee kaikkien hommat... Ei pitäisi olla niin, kun on aikuisista, korkeasti koulutetuista ihmisistä kyse.”

O: ”Osa opiskelijoista on tekemässä näyttöä ja osa oppimassa, senkin olisi voinut huomioida piirien jaossa.”

Oppimispiirien muodostaminen oli koettu myös vaikeaksi. Tähän vaikutti osaltaan lähipäivien vähäisyys, ja muita tekijöitä olivat mm. erilaiset aikataulut ja verkkotaidot oppimispiiriin sisällä. Työskentelyn alettua myös erilaiset elämäntilanteet ja opiskelijoiden kokema joidenkin piiriläisten sitoutumisen puute yhteiseen työskentelyyn vaikeuttivat oppimispiirityöskentelyä.

O: ”Oppimispiirien muodostaminen; on hankalaa löytää yhtä aikaa eteneviä ryhmäläisiä ja se tuottaa hankaluutta kun eteneminen hidastuu alussa yhteisesti sovitusta.”

O: ”Jotenkin kannattaisi myös enemmän tuoda esiin sitä, että tässä itse suunnitellaan ja aikataulutetaan opinnot. Ainakin meidän ryhmässä on edelleen epäselvää, mitä tehdään yhdessä. Ja kun olemme niistä olleet eri mieltä, niin hommat ovat jääneet tekemättä. Kaikki on jäänyt kevääseen ja aika loppunee kesken. Toki meidän pitää ryhmänä kantaa vastuu, mutta kaikki valitettavasti eivät ole sitoutuneet, eivätkä kanna vastuuta, joten on aika vaikea toimia.”

O: ”Toisille sopii joustavat aikataulut, toiset tarvitsevat kiinteitä päivämääriä. On siinä yhteen sovittamista.”

O: ”Meillä on kaikilla on paljon työtä, me kaikki ollaan työssäkäyviä ja meillä on jokaisella omassa työssä omat kiireet mutta ne ei voi olla päällimmäisenä jos me ollaan otettu tämmöinen niin kuin urakka vastaan. Heidän on myös kunnioitettava niitä ryhmäläisiä ja tehtävä sitten yhdessä niitä töitä, eikä ensimmäinen oo se että mulla on vaan 45 minuuttia aikaa, että keskustellaan tää asia pikaisesti. Että mua niin kun semmoinen sitoutumattomuus opintoihin niin mua niin kun häiritsee.”

O: ”Lisäksi tuntuu tylsältä, että osa piiristä tekee kaikkien hommat... Ei pitäisi olla niin, kun on aikuisista, korkeasti koulutetuista ihmisistä kyse.”

Johnsonit (1994) ovat kuvanneet yhteistoiminnallisuuden (co-operation) olevan paljon muuta kuin opiskelijoiden fyysistä läsnäoloa. Yhteistoiminnallisuuden liittyä keskustelu muiden kanssa, materiaalin jakaminen ja toisten auttaminen, sekä positiivinen riippuvuus toisista oppijoista. Ryhmän tulos onkin riippuvainen siitä, miten jokainen hoitaa oman tehtävänsä ja vastuunsa sekä omasta, että toisten oppimisesta. Lisäksi aineiston perusteella voi pohdita, mikä on aikuisen oppijan oma vastuu ja missä määrin kouluttajan tulisi puuttua oppimispiirien työskentelyn ongelmiin. Peruslähtökohtana on ollut aikuisen oppijan itseohjautuvuus ja halukkuus oppia, mutta aineiston perusteella sitoutumisongelmia oli ollut melko monessa oppimispiirissä. Toisaalta oppimispiirin toimintaa kuvattiin paljon myös positiivisessa hengessä, ja sen katsottiin edistäneen oppimista. Suurin osa opiskelijoista kokikin oppimispiirityöskentelyn sujuneen hyvin ja kaikille verkkopilottioppikelijoille suunnatussa palautekyselyssä oppimispiirityöskentely oli yksi merkittävimmistä omaa opiskelua tukeneista tekijöistä:

O: ”Oppimispiirin työskentely toimii superhienosti.”

(K: Kannattaako verkkopilotissa jatkaa sun mielestä tällaista oppimisiirityöskentelyä myös tulevaisuudessa?)

O: ”Kyllä mun mielestä kannattaa jatkaa. Ihan sen takia että opiskelijat kun ne muodostaa piirin niin just tää tämmönen yhteistyö, vastuiden jako ja kaikki tämmönen yhteistoiminta, niin sen tietää että siellä on aina jonkunlaisia ongelmia että ei ne oo niin kun ongelmattomii, mutta se mun mielestä kehittää niin paljon eteenpäin sitä työskentelyä. Näin että sitten kun mä teen noissa muissa vapaasti valittavissa teen nyt itsekseni niitä tehtäviä, niin niitten kanssa on ihan yksin sitten, että kyllähän voi kysyä sitten niin kun että viittiks sä kattoo tai, mutta ei oo varsinaista. Että kyllä siinä on koko ajan se että me peilataan toisiamme siinä ja me tehdään yhdessä ja sovitellaan niitä aikoja ja tällai näin ja sit myös tää, että oppii käyttämään näitä vuorovaikutteisia että millä kokoonnutaan ja tehdään skypeillä ja meillä on facebook ryhmä on ryhmän oma ja sitä kautta me sitten itse asiassa kommunikoidaan ja että kaikki siinä ryhmässä oppii käyttämään ja tuetaan että kaikki oppii niitä alustoja käyttämään.”

O: ”Meillä oli ihan hyvä oppimisiiriti muodostunu siinä – ei siitä oo niin ku mittään huonoa sanottavaa..”

Aineiston perusteella oppimisiiriti työskentely toimii pääsääntöisesti hyvin myös verkossa, vaikka verkko-osaamisen puute voi olla myös oppimisiiriti työskentelyä vaikeuttava tekijä. Jotkut oppimisiiriti tapasivatkin face to face, kun joidenkin oppimisiiritiläisten verkkotaidot ja -välineet eivät mahdollistaneet omatoimista verkkotapaamista oman oppimisiiritin kanssa.

Parhaimmillaan oppimisiiriti on toiminut oman tietämyksen laajentajana, ja erilaiset oppimisiiritin osaamiset täydentävät toisiaan. Tämä näkyy esimerkiksi seuraavassa opiskelijahaastattelusitaatissa:

O: ”Meitä on kaks joilla on vähän nopeempi aikataulu että keväällä valmistutaan ja muut kaks tekee sitten vähän hitaammin. Oikeestaan ehkä opiskelun kannalta merkittävin plussa on siinä että jokainen meistä toimii no opetustehtävissä mutta eri kouluasteilla. Meit on niin ku perusasteella, ammattikorkeakoulussa, yliopistossa ja ammattioppilaitoksessa niin se meil on valmiiks niin ku aika laaja se tietämys omalta alalta. Ja aika tehokas on ollut ja sitä kautta on voitu jakaa sitä ja saatu sitten tietoa muilta ammatti-aloilta että se on sillai nopeuttanu näitä hommia.”

Erilaisten ja toisiaan täydentävien taustojen lisäksi opiskelijat kokivat tärkeäksi yhteisen ”aallonpituuden”, jolla tarkoitettiin samankaltaisia työtapoja, joissain haastatteluissa jopa samankaltaista työmoraalia tai sitoutumista tehtäviin ja yhteiseen keskusteluun:

O: ”Oppimisiiri on osoittautunut hyväksi. Olemme alusta asti olleet samalla aaltopituudella työskentelytapamme suhteen. Emme ole kukaan kaivanneet tiiviimpää yhteydenpitoa kuin mitä on ollut ja silti olemme edistyneet opinnoissamme. Myös äitiys- tai vanhempainvapaalla olevat jäsenemme ovat olleet aktiivisesti mukana oppimisiirissämme. Yksi alkuperäinen jäsen on jäänyt pois aika alkuvaiheessa, mutta sekään ei ole haitannut tiimimme toimintaa. Päinvastoin, hän ei ehkä alun perinkään sopeutunut porukkaamme ja poisjäänti tavallaan helpotti työtämme.”

Saloviita (2006) on pohtinut kirjassaan yhteistoiminnallisen oppimisen ryhmänmuodostusta perusteella, ja sekä ryhmän sisäinen erilaisuudella että samankaltaisuudella on puolensa. Hän tuo esiin myös sen näkökulman, että oppijoiden itsensä valitsevat oppimisryhmät eivät ole aina välttämättä parhaita (Saloviita 2006, 35), vaan tässä tarvitaan opettajan kokenutta silmää. Saloviitan (2006) mukaan yhteistoiminnallisen oppimisen tärkein kysymys onkin, miten ryhmät kootaan, tai millaisista oppijoista ne syntyvät. Vaikka Saloviitan tarkastelu koskee peruskoulua, on sama kysymys aiheellinen myös aikuisten oppijoiden kohdalla. Toisaalta opettajankoulutuksessa oppimisiirien tarkoitus on myös vuorovaikutustaitojen ja yhteistyökyvyn kehittäminen, joten erilaisten ihmisten kanssa pitäisi tulla toimeen. Tynjälän (2000) mukaan sosiokognitiivinen konflikti on tärkeää: oppimisessa on tärkeää järjestää tilanteita, jossa syntyy tiedollisia ristiriitoja. Näiden ristiriitojen kautta syntyy uutta ajattelua, tai on mahdollista muuttaa omia piintyneitä ajattelumalleja. Tälle otollista on, jos ryhmä on heterogeeninen ja asiantuntemus on osittain päällekkäistä ja osittain eri alueita ja erilaisia näkökulmia sisältävää. Myös ryhmän toiminnan itsearviointi on tärkeää. (Tynjälä 2000, 154.) Kuitenkin oppimisiirityöskentelyssä on myös havaittu, että opiskelijoiden tulee oppimisiirityöskentelyn onnistumiseksi ”puhua samaa kieltä” ainakin jonkun verran, eli hallita pedagogista sanastoa ja olla kykeneväisiä vuorovaikutukseen ja omien ajatusten esille tuomiseen. Dillenburger (1999) käyttää käsitettä symmetrinen vuorovaikutus, mikä tarkoittaa, että kaikki osallistujat ovat tiedollisesti ja osaamisensa puolesta suunnilleen samalla tasolla, ovat aktiivisia keskustelussa, ja heidän ammatilliset tai yhteiskunnalliset statuksensa eivät eroa suuresti toisistaan. Usein ammatillisessa opettajankoulutuksessa

opiskelijoilla on erilaisia taustoja, mutta he usein jo toimivat opettajina ja heillä voi olla varsin pitkä työkokemus omalta alaltaan. Toisaalta mukana on myös sellaisia opiskelijoita, joilla ei ole opettajakokemusta, mikä tuo omia haasteitaan oppimisiin vuorovaikutukseen. Ennakkoajatukseksi on, että tämä mahdollistaa hyvin sosiokonstruktivistista oppimista, jossa tulee esiin myös erilaisia näkökulmia ja kokemuksia, mutta oppijoilla on myös yhteisiä tavoitteita ja kokemuksia. Samoilla linjoilla on myös Säljö (2004), joka kannustaa oppimisessa asiantuntijoiden ja aloittelijoiden väliseen keskusteluun osana oppimista.

Kouluttajien näkemys oppimispäivityöskentelystä oli myös positiivinen, joskin muutamia poikkeuksia oli. Tässä kohdissa täytyy muistaa myös se, että oppimisiin ongelmat eivät aina välity kouluttajalle asti: kouluttajat näkevät vain sen, mitä opiskelijat heidän suuntaansa viestivät:

H: "Miten oppimispäivityöt ovat toimineet?" K: "Erittäin hyvin, hämmästyttävän sitoutuneita olleet. Joustavaa toimintaa ja oppimispäivityöjen rajoja on tilanteiden mukaan muuteltu."

K: "Webinaarin tiiviin aikataulutuksen vuoksi koin jääväni epätietoiseksi oppimispäivityöiden toiminnasta. Oppimispäivityöt eivät juurikaan käyttäneet Optiman välineitä yhteiseen toimintaan, joten oppimispäivityöiden toimimattomuudesta kuulin mielestäni liian myöhäisessä vaiheessa. Oppimispäivityöiden muodostamiseen lähipäivässä voimakkaasti vaikuttaneet tekijät eivät osoittautuneet ryhmien toiminnan kannalta oikeiksi (1/3 oppimispäivityöstä toimi). Tämä toimintu oppimispäivityö nojasi voimakkaasti kahden opiskelijan varaan, joilla oli pitkä kokemus opettamisesta. Työelämästä tulevat opettajaopiskelijat tunsivat jäävänsä ulkopuolelle. Oppimispäivityöjä vaivasi ryhmäytymisen puute eikä webinaarityöskentely tukenut tätä."

K: "Kehittämissäjetus: pitäisikö webinaareissa olla oppimispäivityöiden omaa aikaa ja jossa ohjaaja "käväisisi mukana". Yritimme toimia näin, mutta opiskelijoilla oli aina "kiire" pois webinaareista. Pitäisikö tähän miettiä ryhmätoimintaa tukeva käytäntö?"

Kouluttajille oppimispäivityöiden ongelmat näyttävät joko ryhmäytymisen ongelmina, ohjauksen tai opiskeluun sitoutumisen ongelmina. Opettajankouluttajat joutuvatkin pohtimaan, missä määrin he puuttuvat oppimispäivityöiden työhön ja mitä tehdä, jos omasta mielestä oppimispäivityöiden toiminta ei yllä tavoitetulle tasolle:

K: ”Olisiko pitänyt olla kolmen päivän aloitusseminaari, jolloin ryhmäytyminen olisi voinut sujua paremmin. Mun oppimspiireistä kaksi sujuu hyvin ja kaksi huonosti. Osa oppimspiireistä on liian isoja, niissä on 7–9 ihmistä. Ne ei kokoonnu, tai ne on suoritusorientoituneita ja ne ei näe sillä lisäarvoa sillä oppimspiirillä. Olisko sitä pitänyt enemmän tukea sitä oppimspiirin käynnistymistä?”

K: ”Mun yhden oppimspiirin sisällä on kaksi eri ryhmää, eli se piiri on jakautunut, ja sitten on semmoinen, jossa on vain kaksi, jotka lähettelevät sähköpostia toiselleen. Se viestintä supistuu ja jää yhteinen pohdinta pois. Mun tavoitteet on korkeammalla sen oppimspiirin toiminnan osalta. Ei ne valita kauheesti siitä, mutta ei ne oppimspiirit toimi samalla tavalla, eikä niillä ole samoja kehitymisintressejä, eli tekevät omia yksittäisiä kehittämistehtäviä.”

Oppimspiirit toimivat ohjatusti, mutta itseohjautuvasti. Tynjälän (2000, 167) mukaan yhteisöllisyydellä ja yhteistoiminnallisella oppimisella on monia positiivisia etuja, kuten opiskelun kuormituksen jakautuminen, monipuolisemmat ajatteluprosessit, motivaation, vastuullisuuden ja innokkuuden lisääntyminen sekä keskinäinen vertaistuki, mikä tuottaa positiivisia tunnekokemuksia ja vaikuttaa sisäiseen motivaatioon. Oppimspiirin kautta opitaan myös sosiaalisia taitoja ja itseilmaisua (vrt. Tynjälä 2000).

Ohjauksella on merkitystä myös oppimspiirityöskentelyssä, joskin ohjaajan kannattaa välttää liian aikaista keskusteluun mukaan tuloa, jolloin opiskelijoilla on paremmin mahdollisuus itsenäisiin päättelyihin ja yhteenvetoihin (vrt. Tiuraniemi 2012). Ohjaajilla on yksilöohjauksen lisäksi myös oppimspiiriohjauksia, joissa käsitellään niitä asioita, joita oppimspiiri kokee tärkeiksi sillä hetkellä. Yleensä nämä oppimspiiriohaukset tapahtuivat verkkopilotissa verkkovälitteisesti, mutta itse kouluttajana näin oppimspiirejä myös alueilla liikkeessani heidän omasta pyynnöstään. Nämä pyynnöt keskittyivät opintojen alkuvaiheeseen kun verkko-osaaminen tai välineet olivat vielä puutteellisia, mutta loppukevästä 2014 opiskelijat ja oppimspiirit pystyivät jo pääosin toimimaan täysin verkossa.

*K: ”Tämän kertaisesta oppimspiiritapaamisesta, joka oli ensimmäinen laatuaan, jäi tosi hyvä fiilis. Opiskelijoilla on hyvä draivi ja huumori päällä, ja selvät sävelet opiskelussa. Oli todella tärkeää nähdä oppimspiiri kasvo-
tusten, vaikka jälleen kaksi opiskelijaa ei päässyt paikalle.”*

Oppimiskiiri näkyi välipalautekyselyssä usein omaa ammatillista kasvua edistäväksi tekijäksi. Oppimiskiiritöskentelyä kannattaakin tämän aineiston perusteella jatkaa, ja sen merkitystä opettajankoulutuksessa tukea. Aineiston perusteella vaikuttaa, että osa oppimiskiireistä toimii tehottomasti ja oppimiskiirin toimimattomuus voi myös vaikeuttaa opintoja monella tavalla opiskelijan näkökulmasta. Opiskelijoiden ryhmäytymiseen tulee kiinnittää paljon huomiota, ja toisaalta oppimiskiirien työskentelyä tulisi tukea niin, että oppimiskiirit saavat paremmin tukea oppimiskiiritöskentelyn ongelmatilanteisiin. Toisaalta aikuisen oppimiseen kuuluvat myös vaihtelevat elämäntilanteet, jotka vaikuttavat opintoihin sitoutumiseen ja aikatauluihin. Tämä näkyi myös tässä aineistossa ja opiskelijoiden kokemuksissa oppimiskiiritöskentelystä. Oppimiskiiritöskentelyn kautta opitaan myös yhteisöllistä oppimista, ja parhaassa tapauksessa myös yksilösuorittajat huomaavat yhteisöllisen oppimisen hyödyt, kuten Aarto-Pesonen (2013) kuvaa: ”aikuisopiskelijan lausahdus ”mähän hoidan tän opiskelun ja työni itsenäisesti... ja omalla tavallani” kuvaa osuvasti hänen ajattelutapaansa opintojen ja ammatillisen kasvuprosessin alussa. Itsenäisyyttä ja yksilöllisyyttä korostavan yksinäisen puurtaja-opettajan huomio kääntyy kuitenkin opintojen edetessä itsestä kohti ympäröiviä kollegoja ja yhteisöjä. Tähän häntä osaltaan ohjaavat yhteistyötä ja keskustelemaa oppimista painottavat koulutusratkaisut. Mukanaolo ja oman osaamisen jakaminen muiden tutkivien ammattilaisten joukossa ruokkii opiskelijan näköalojen laajentumista ja yhteisöllisyyden merkityksen käsittämistä.” (Aarto-Pesonen 2013.)

PEDAGOGISET RATKAISUT

Pedagogiikan merkitys nousi monin tavoin eri aineistoissa esille. Kouluttajille pedagoginen suunnittelu ja toteutus ovat erityisen tärkeitä opettajankoulutuksessa, koska opiskelijoiden tulee myös tekemällä oppimisen kautta nähdä ja kokea erilaisia opetuksen malleja ja käytäntöjä. Kouluttajat korostivat opetuksessaan hieman erilaisia näkökulmia, jossa oli kuitenkin nähtävissä yhteisiä piirteitä, kuten opiskelijoiden osallistaminen ja yhteistoiminnallisuus.

K: ”Vielä summa summarum: pedagoginen perusta on tärkeä miettiä aina ja toisena on tärkeä että ihmiset tiedostavat ryhmäteoreettisia teorioita.”

K: ”Aika paljon piirtelen paperille. Mulle on tärkeää se, että se mitä tavoitellaan tämmöisessä verkkotapaamisessa toteutuisi niin, että siinä on osallisuus mukana ja opiskelijat voisivat vaikuttaa asioihin myös suunnittelun suuntaan, ja heitä on kuunneltu webinaarien teemojen suhteen.”

K: ”Yhteistoiminnallisuus on itsestäänselvyys kun ollaan opettajankoulutuksessa, ja mä en osaa ajatella että voitaisiin toteuttaa luentoja näitä webinaareja, tai valittaisiin ratkaisu, jossa opiskelijat ei puhu.”

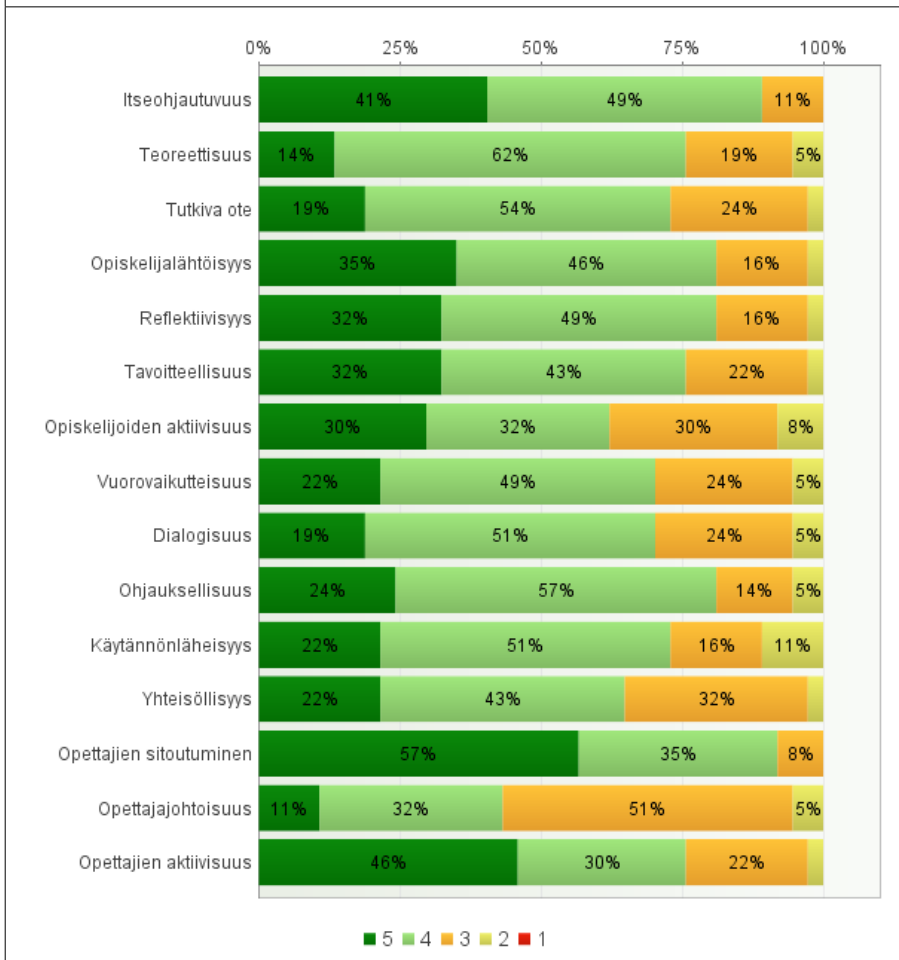
K: ”Ne mitä on yhdessä sovittu ja näkyneet suunnittelussa on vahva yhteistoiminnallisuus, konnektivismin ja collaboratistimin yhteissoppa, jota jo orientaatiopäivillä tuotiin toimintaan. Sitten on käytetty aika paljon tuota ja tuo edellinen webinaari oli käänteistä opetusta (flipped classroom). Opiskelijat loivat sisällöt ja rakenteet ja me tuettiin. Vuorovaikutuksellisuus ja sosiaalinen sitoutuminen, ja semmoinen vahva osallisuuden kokemus. Sitä on pyritty tukemaan ja ruokkimaan. Kohtuullisen hyvin on toiminut, se mitä oon ite mittarina seurannut on Optima ja oppimispiirien toiminta Optimassa ja olen jopa yllättynyt siitä miten hyvin se toimii, pessimisti kuin olen.”

K: ”Mietin myös verkkopilottin pedagogista mallintamista. Itselle tärkeitä periaatteita ovat osallisuus, vuorovaikutteisuus, opiskelijälähtöisyys, myös arvioinnin ohjauksellisuus ja oikea-aikaisuus.”

Verkkopilottin pedagogisten ratkaisujen toteutumista tarkasteltiin myös välipalautekyselyssä. Kyselyssä pyydettiin opiskelijoita arvioimaan, miten erilaiset toivotut pedagogiset piirteet tulivat esille ja toteutuivat verkko-opetuksessa. Samankaltaisia selvityksen on tehnyt mm. Tissari (2004, 134), jonka tutkimuksen pedagogiset piirteet olivat melko kattava listaus laadukkaan verkko-opetuksen pedagogisista näkökulmista. Tissarin (2004) listaa sovellettiin verkkopilottikyselyssä kuitenkin verkkopilottin ominaispiirteet (opettajankoulutuksen toimintaympäristö) huomioiden. Kyselyssä hyödynnettiin myös Mannisenmäen (2000) kriteereitä hyvälle verkko-oppimiselle, joita olivat mm. aktiivisuus, konstruktivisuus, yhteisöllisyys, intentionaalisuus, vuorovaikutteisuus, kontekstuaalisuus, reflektiivisyys ja siirrettävyys (transfer).

Kyselyn tulosten perusteella opettajankoulutus on ollut pedagogisesti monipuolista, ja opiskelijat näkivät useimpien pedagogisten näkökulmien toteutuneen opetuksessa (Taulukko 5). Lisäksi opettajankouluttajien nähtiin olevan sitoutuneita opetukseen ja ohjaukseen.

TAULUKKO 5. Pedagogisten ratkaisujen onnistuminen verkkopilotissa. Vastaa-
jien määrä: 37.



On kuitenkin huomioitava, että väittämissä kuvatut pedagogiset näkökulmat ja lähestymistavat voivat kuitenkin tarkoittaa eri opiskelijoille eri asioita, sillä käsitteisiin liittyvät mielikuvat ja tieto voivat vaihdella. Esimerkiksi yhteisöllisyys ja dialogisuus ovat teoreettisesti monitasoisia käsitteitä, joita on määritelty teoriakirjallisuudessa vaihtelevasti. Laadullisessa aineistossa opiskelijat toivat toisalta esiin opettajankoulutuksen pedagogisten ratkaisujen merkitystä monin tavoin. Laadullisessa aineistossa kuvattiin esimerkiksi pedagogisten menetelmien monipuolisuutta, mikä on opiskelijoiden mukaan tukenut opintoja: näin he ovat saaneet käytännön esimerkkejä erilaisista opetustavoista.

O: *"Monipuoliset opetusmenetelmät (ovat tukeneet opintoja)."*

O: *"Hyvin tullut erilaisia käytännön esimerkkejä opettamistavoista."*

O: *"Ensimmäinen konkreettinen pedagoginen idea oli "pedagogisen työkalupakin" perustaminen. Saimme sitä varten JAMKista vihkoset, mutta koska yritän nykyään päästä eroon kaikista papereista ja toimia lähinnä sähköisten muistiinpanojen varassa, päätin perustaa oman sähköisen työkalupakkini tietokoneeseen. Opettajat kehottivat keräämään heiltä näiden kahden ensimmäisen päivän aikana mukaan tarttuvia opetusmenetelmiä. Näitä ensimmäisenä päivänä löytyikin jo monta: "kineettinen" oppiminen ja seisomisharjoitukset tutustumisen yhteydessä, älytaulun monipuolinen käyttö ja oppilaiden mukaanotto materiaalin tuottamiseen (esim. paikkakuntien merkkkaus kartalle), "janat" esimerkiksi kokemustaustan tai tavoitteiden mukaisesti sekä videoituid haastattelut, joita voi käyttää opetusmateriaalina niin lähi- kuin verkko-opetuksessakin."*

Opiskelijat pohtivat pedagogiikan kautta saatuja malleja ja niiden siirtymistä omaan ajatteluun. Joillekin opetusharjoittelu oli hyvä mahdollisuus kokeilla erilaista pedagogiikkaa oman ryhmän kanssa.

O: *"Itse perehdyin webinaarissa yhteisölliseen oppimiseen, mistä saatiinkin hyvä käytännön esimerkki, kun jokainen perehtyi ensin omaan aiheeseensa ja sen jälkeen opetti sen muille. Hyvä malli, pakko perehtyä asiaan kun joutuu siitä kertomaan eteenpäin. Niinhän sitä sanotaan, että paras tapa oppia on opettaa asia muille. Yhteisöllinen oppiminen on varmasti yksi parhaista pedagogisista muodoista."*

O: *"Joo, meillä oli tuossa oppimispiirillä sellainen kehysteema aktivoivat opetusmenetelmät ja siihen liittyen sitten ollaan kokeiltu tai meillä on ollu oikeestaan aika monessakin aiheessa kun on matematiikkaa ja fysiikkaa ja aateekoota niin on kokeiltu sitten tunteja silleen että oppilaat on ollu vastuussa. Ja että oli matematiikassa niin vähän semmoista että annoin heille niin ku tuota ongelman ja saivat sitten ratkaista sitä ite että semmosii juttuja on kokeiltu että se on siinä mielessä justinsa haastavaa että yläkoulussa oppilaat on tottunut tietynlaiseen toimintatapaan ja se sitten aiheuttaa aina vähän hämmennystä että ei oo aina sitten niin tehokkaita ne tunnit milloin ollaan kokeiltu joskin se on saattanu olla se tehottomuus vähän näennäistä, että on saattanu kuitenkin enemmän jäädä siitä käsiteltävästä asiasta mitä*

muuten. Et se kokeilu kyllä aikoo jatkua tässä näin ja varmaan aion kyllä jatkaa sitä kokeilua, kun se on vähän semmoinen, että se ei ihan hetkessä, että sitä semmonen, että pitää aika systemaattisesti jonkun aikaa, että opilaatkin tottuis siihen ja se rupeis sitten toimimaan.”

Opiskelijahaastatteluissa ja aineistoissa nousi esiin myös vuorovaikutteisyyden merkitys opiskelijoille. Vuorovaikutuksellisuuden merkitys on huomattu aikaisemmissakin selvityksissä, esim. Vainion (2008) ammattikorkeakoulujen verkko-osaamista koskevassa selvityksessä puolet vastaajista nosti vuorovaikutuksen yhdeksi tärkeimmäksi elementiksi verkko-opiskelussa. Osalle verkkopilotin opiskelijoista oli yllätys, että verkko-opetus voi olla vuorovaikutuksellista ja yhteisöllistä.

O: ”Vuorovaikutteisuus on yllättävän helppoa ja tehokasta isommallakin joukolla. erittäin intensiivinen oppimistapa.”

O: ”Yhteisöllisyys ja usean eri näkemyksen esiintuominen (on tukenut opintoja). On myös tuonut konkreettisesti esiin teknologiset haasteet.”

O: ”No kyllähän niin kun tää Connect alustana on ollu kun ite on käyttänyt jonkun verran tuota webliä aikasemmin niin huomaa, että et vaikka tässä on ollut ongelmiaakin niin kummiskin tää alustana luo niin ku sellaisia just näitä ryhmäkeskustelumahdollisuuksia, että niin kun pystytään laittamaan ryhmiin opiskelijoita keskustelemaan ja sitten tota taas heittää toiseen ryhmään ja tällai näin niin mun mielestä ne tässä on todellakin sitä vuorovaikutuksellisuutta koko aika. Että alussa joitain meidän webinaareista tuntu siltä että hetkinen olinkohan mä siellä edes ollenkaan, että tuntu että se on vaan sellaista vastaanottamista, ei osallistumista niinkään, mutta nyt on ollu tosi hyviä niin kun tällaset missä on tullu sitä osallisuutta ja vuorovaikutteisuutta, että kokoajan niin ku webinaarit on kehittynyt eteenpäin. Ja tota että kyllä tää niin ku, että koska huomaa sen että kyllä opiskelijat haluaa tulla myös omalla äänellensä ja tota tekstillä. Mutta ehkä se oma ääni on kuiteskin sellainen millä haluaa tulla kuulluksi jotenkin tärkeä tässä, että se ei oo pelkästään se että voi kirjoittaa tekstiä ja sitten huomaa että mitä mä taas kirjoitin että liian nopeesti että se teksti ei ihan palvele aina niin kaikkee että sais nopeesti sitä tekstiä tuotettua.”

Opettajankoulutuksen vuorovaikutteisen pedagogiikan toteuttaminen oli siis muuttanut joidenkin opiskelijoiden käsityksiä verkko-opetuksesta yksinopis-

keluna ja yksilösuorittamisena. Vuorovaikutteisuuden ohella opiskelijat nostivat esiin opetuksen työelämälähtöisyyden merkityksen, eli miten opittuja asioita voi siirtää omaan työhön ja omaan toimintaympäristöön joko opettajana tai muussa työssä.

O: ”Mä itse työskentelen opetuspuolella niin mä pystyn koko ajan peilamaan näitä oppeja työhön.”

O: ”Että viimeksikin kun meillä oli se webinaari, niin jäin sitä miettimään, että mun mielestä ne on ollu tosi hyviä ja nyt molempia meidän työyhteisössä kehitetään niin mun mielestä on kiva tuoda niitä omia ideoita sinne kun taas saa näistä opinnoista sitä tietoa.”

O: ”No tää on just tää Prezi sellainen että opettelin sen ja sitten meillä työpaikalla oma ryhmä lähti työssäoppimaan niin tein just heille sitten tein preziesityksen ja kyselin mitä mieltä nää meidän nuoret on siitä niin he tykkäs tosi paljon se oli semmoinen puupohja että siinä oli semmonen puupohja ja kastelukannu, ja siinä oli mitä pitää ottaa huomioon, niin he tykkäs kyllä tosi paljon. Ja nyt sitten meillä oli työmaalla mobiilioppimisen koulutus kanssa niin siellä on tullut kans ihan uusia juttuja mitä voi ottaa meidän nuorten kanssa käyttöön.”

Laadullisesta aineistosta nousi esiin myös useita pohdintoja itseohjautuvuuden ja opiskelijoiden oman sitoutumisen merkityksestä opintoihin. Itseohjautuvuudella voidaan tarkoittaa muun muassa prosessia, jossa yksilöt joko muiden avulla tai itsenäisesti ryhtyvät oma-aloitteisesti määrittämään oppimistarpeitaan, muotoilemaan opiskelunsa päämääriä, etsimään avukseen ihmisiä ja materiaaleja, valitsemaan ja soveltamaan oppimisstrategioita sekä arviomaan oppimistuloksiaan (Mannisenmäki 2000). Itseohjautuvuutta on perusteltu psykologisin, pedagogisin, eettisin ja ontologisin perustein, jotka liittyvät mm. aikuisen oppimisen laatuun ja tehokkuuteen, ihmisen tarpeeseen toteuttaa itseään ja olla oman toimintansa subjekti. Lisäksi yhteiskunnan muutokset edellyttävät yksilön uutta tapaa toimia työelämässä. (Mannisenmäki 2000 lainaa Ahteenmäki-Pelkosta 1997). Aineistossa itseohjautuvuutta kuvattiin omatoimisuudeksi, ja ohjauksen vähäiseksi käyttämiseksi:

O: ”Adobe Connect on ollut oman ohjaajan kanssa se muutaman kerran mitä ollaan käytetty tavallaan tää on aika vahvasti menny niin ku oppimisiin kannalta kun ollaan vähän niin ku itseohjautuvia niin ollaan sit sähkö-

postilla ja pari kertaa ollaan sit Connectilla oltu ohjaajan kans tekemisissä mutta tuota siinä ei oo nyt hirmu suurta roolia niin omalla ohjaajalla ollu täs kohtaa, että aina vähän niin kuin tarpeen vaatiessa.”

Aineistossa oli monenlaisia kuvauksia aikuisen opiskelun haasteista. Näitä olivat muun muassa ajankäytön ja itsensä motivoinnin ongelmat, lisäksi vastauksista kuvastuu opiskelijoiden näkemys oman sitoutumisen tärkeydestä. Opintojen sujuminen on viime kädessä ”itsestä kiinni”. Opiskelijan oman aktiivisuuden merkitys oppimisprosessissa nousi aineistossa esiin monin tavoin. Pedagogisesti tärkeä kysymys onkin, miten opiskelijoiden omaa motivaatiota ja aktiivisuutta voidaan tukea, varsinkin kun verkko-opiskelu vaatii opiskelijan omaa sitoutumista ja itseohjautuvuutta.

O: ”Itsellä opiskelijana on ollut vaikeuksia järjestää riittävästi aikaa ja jakamista opiskeluun. Muuten ok.”

O: ”Opettajan toimintaympäristö -osion esittely oli vasta marraskuussa, vaikka osa opiskelijoista aloitti sen ensimmäisenä työnään. Yllättävää oli huomata, kuinka työn ohessa on vaikea saada itseään etätehtävien kimppuun.”

O: ”Itsestä eniten kiinni, mahdollisuudet ja ohjausta annetaan.”

O: ”Tämä on kiinni omasta aktiivisuudesta ja aikatauluista. Opetuksessa ei ole moittimista.”

O: (Haasteena) ”Opiskelun rytmitys muuhun elämään.”

Osalla opiskelijoista sitoutuminen on ollut vahvaa, ja yksi opiskelija kuvasi myös webinaareihin osallistumisen henkilökohtaista merkitystä: opintoja tehdään itselle, ei opettajankouluttajalle tai työnantajalle:

O: ”Joo että minähän olen ollut kaikissa (webinaareissa) mukana että yhestä olen vaan ollu pois, että minä omasta mielestäni sitouduin tähän näin ja alusta jo meinasin lakasta jo kaikki päivät vapaaks enkä oo niihin sen takia mitään ottanu että pääsen sinne.”

O: ”Kyllä mä nään sen tärkeeks että kyllä mä koen että sen takia mä oon aktiivinen, koska mä saan parhaimman hyödyn omasta aktiivisuudestani

siitä sillä lailla. Ja mä en pysty asettumaan sillä lailla, että mä vaan tulisin, että mulla on tärkeitä se, että mä teen ne etätehtävät.”

Osa opiskelijoista kuvasi myös omaa motivaatiotaan hyvin vahvaksi:

O: ”No mun mielestä mulla motivaatiota on koska tota mulla sitten siintää ne ammatilliset erityisopettajaopinnot seuraavana.”

O: ”Ja mulla on pitkällinen haave ollut että sais sen opettajan pätevyuden.”

Kouluttajilta kerätyssä aineistossa nousi myös esiin opiskelijoiden oman aktiivisuuden ja sitoutumisen merkitys, ja opiskelijoita keuhuttiin useaan otteeseen:

K: ”Osallistujat olivat jälleen aktiivisia ja pitkämielisiäkin sekä innovatiivisia, kun Connect iltapäivällä alkoi osoittaa mieltään ryhmien työskennellessä omilla tiloissa ja meillä ohjaajina oli tarkkailtava poisputoajia ja annettava heille jälleen oikeuksia sekä siirrettävä, joskus useankin kertaan sama henkilö, takaisin ryhmään. Piti taas ihmetellä osallistujien hyvää motivaatiota, vuorovaikutus- ja yhteistyökykyä.”

K: ”Oppimisiirit ovat hämmästyttävän aktiivisia – ja tekevät yhteistyötä siinä missä pystyvät. Tämä joukko on pääsääntöisesti sitoutunutta.”

Tutkimusten mukaan (esimerkiksi Ligorio, Loperfido, Sansone & Spadaro 2011) sosiokonstruktivismia ja yhteisöllistä oppimista voi soveltaa täysipainoisesti verkossa. Tärkeää soveltamisessa on opiskelijan osallisuus ja heidän odotustensa huomioiminen. Ligorio ym. (2011) korostavatkin monipuolista e-oppimista, jossa käytetään monipuolisia välineitä ja tiedonlähteitä sekä ohjausprosessin tulisi olla mukana oppimistehtävien tekemisen tukena. Tärkeää on myös oppimisasielman hyvä suunnittelu etukäteen (Dillenbourg, Järvelä & Fischer 2009, 6), eli verkossa tulisi luoda olosuhteet, jossa ryhmän tehokas vuorovaikutus olisi mahdollista. Tämä on ollut myös verkkopilotin suunnittelun tärkeä lähtökohta. Aineiston perusteella voi todeta, että opettajankoulutusta voidaan toteuttaa pedagogisesti monipuolisesti myös verkossa, ja verkko mahdollistaa monenlaiset pedagogiset menetelmät ja näkökulmat (vrt. Boubouka, Verginis & Grigoriadou 2010).

Opiskelijoille tärkeitä periaatteita ovat olleet mm. vuorovaikutteisuus, työelämälähtöisyys ja opiskelijalähtöisyys, sekä oman äänen kuuluville saaminen. Pedagogiset ratkaisut ovat tuottaneet myös uusia opetusmenetelmiä ja

opetuksellisia lähestymistapoja opettajaopiskelijoille, jotka ovat soveltaneet opettajankoulutuksessa opittuja asioita omassa työssään. Työelämälähtöisyyden voi kuitenkin nostaa edelleen kehitettäväksi asiaksi, kuten erään opettajankouluttajan päiväkirja-aineisto osoittaa:

K: (Mitä muuttaisin verkkopilotissa) ”Rakentaisin verkko-toteutuksen ytimen toisin ja ottaisin vaikutteita oppisopimuskoulutuksesta (sitoisin voimakkaammin työntekemisen osaksi oppimisprosessia riippumatta oliko työoppilaitoksessa tai työyhteisössä) Työssäoppimistehtävät.”

Verkkoympäristössä tuleekin miettiä, miten tukea niiden opiskelijoiden työelämätaitoja, jotka eivät toimi tai ole koskaan toimineet opettajana oppilaitosympäristössä. Näillä opiskelijoilla on enemmän opittavaa opettajan toimintaympäristöstä kuin niillä, jotka ovat jo opettajan työssä. Tämä aiheuttaa haasteita opetukselle ja ohjaukselle verkossa. Myös opiskelijoiden oman aktiivisuuden, sitoutumisen, itseohjautuvuuden ja motivaation tukeminen on tärkeä asia, johon tulisi miettiä lisää keinoja verkko-opetuksen toimintaympäristössä.

OPPIMISTEHTÄVÄT

Opettajankoulutuksen oppimistehtävät ja niiden muodot vaihtelevat eri opintojaksoissa. Opiskelijoilla on opintojaksoissa usein mahdollisuuksia valita itselle ja omalle osaamisen kehittämiseksi sopivia teemoja ja tehtävän toteutustapoja – esimerkiksi pakollisia esseemuotoisia tehtäviä on siis melko vähän. Tehtävien tuotokset voivat olla esimerkiksi video-, Prezi- tai PowerPoint-esityksiä, tai vaikkapa miellekarttoja. Opiskelijoilla on myös melko suuri vapaus valita tehtävien materiaaliksi monipuolisia ja aiheeseen sopivia lähdemateriaaleja.

Haastatteluissa ei erikseen kysytty oppimistehtäviin liittyviä asioita, mutta opiskelijat itse kuvasivat oppimistehtäviä ja niihin liittyviä tuntemuksia eri aineistoissa. Oppimistehtäviä oli opintojaksojen lisäksi myös webinaareissa, joissa annettiin kuhunkin oppimisprosessin vaiheisiin liittyviä etätehtäviä.

Oppimistehtävät oli pääsääntöisesti koettu mielekkäinä, ja erityisesti kiihosta sai niiden vapaa muoto.

O: (Opiskelua tukevia tekijöitä) ”Opiskelutehtävien mielekkyys.”

O: (Opiskelua tukevia tekijöitä) ”Webinaarit ja oppimistehtävien erilaiset suoritustavat, kuten PP-esitys.”

O: (Opiskelua tukevia tekijöitä) ”Oppimispiiri, mielekkäät materiaalit ja tehtävät, ohjaajan vahva ote työhön.”

O: ”Minun mielestä ne (tehtävät) on ollut tosi kivoja koska siinä saat itse valita että tehä omannäkösiä niistä tehtävistä. Että kun aikasemmissa opinnoissa olin, niin se oli niin selkeä että oli tietty sivumäärä ja kirjoitus-tehtävät ja kirjallisen työn ohjeiden mukaan. Että minusta tää on ollut tosi kiva, kun olet voinut tehdä vaikka Powerpointilla tai Prezillä. Että minusta tää on ollut ihan huippujuttu kyllä.”

Tehtävien kautta opiskelijat haluavat tuoda siis myös omaa persoonaansa ja erilaista osaamistaan esiin. Monet tutkimukset puoltavatkin monipuolisten oppimistehtävien ja tuotosten rakentelua verkossa. Oesch (2007) tarkastelee väitöskirjassa virtuaalista voimaantumista, jolla hän tarkoittaa ammatillisen kasvun tapahtumista erilaisten verkkotoimintojen avulla: verkko on tarinoiden, kuvien ja yksilöllisen oppimisen näyttämö. Näin ollen työ ja työn arki on oppimisen autenttinen ympäristö, jota hyödynnetään oppimisprosessissa. Näille erilaisille tarinoille, kuville ja yksilöllisyydelle tulisi olla tilaa myös oppimistehtävissä. Ihanainen (2010, 31) kytkee ammatillisen verkkopedagogiikan taitojen kehittämiseen, jossa verkko on oleellinen väline, ja suhtautuu kriittisesti verkon rooliin pelkkien tietojen tai faktojen välittäjänä. Ihanaisen mukaan ”aitoon tilannekohtaiseen osaamiseen liittyen tieto on aktiivista ja dynaamista, ja se liittyy yhteistyöhön toisten kanssa, sekä tilanteisiin mukautumiseen ja soveltamiseen”. Ihanainen (2010) kytkee verkko-oppimiseen myös monipuolisuuden, eli oppimistehtävien verkossa tulisi tukea monipuolisia ja yksilöllisiä oppimistapoja ja -strategioita. Fullan ja Langworthy (2014) näkevät oppimistehtävät merkityksellisinä muun muassa opiskelijan luovuuden ja yhteistoiminnallisuuden kehittymisessä, ja heidän mukaansa oppimisessa tulisi käyttää tehtäviä, jotka mahdollistavat uudenlaisen tiedon rakentelun ilman erillistä oppiainejakoa. Opettajankoulutuksessa tämä voisi tarkoittaa vielä vahvempaa ja laajempaa yhteistä, tieteenalajakoja ylittävää ongelmanratkaisua oppimistehtävissä. Fullan ja Langworthy (2014, 34) kuvailevat laadukkaiden oppimistehtävien piirteiksi, että ne kasvattavat myös ”luonnetta”, eli piirteitä kuten rehellisyys, vastuullisuus, empatia tai ahkeruus, kansalaisuustaitoja, viestintätaitoja, kriittistä ajattelua ja ongelmanratkaisua, yhteistyötaitoja ja luovuutta. Aineistossa ei erikseen kuvattu oppimistehtävien merkitystä näiden taitojen kannalta, mutta opiskelijoille tuntuu olevan merkityksellistä se, että he saavat itse valita miten tuottavat tehtäviä ja miten hankkivat ja rakentavat tietoja kuhunkin oppimistehtävään.

WEBINAARIT

Opiskelijoiden ohjausprosessin rinnalla opiskelijat tapasivat toisiaan kerran kuukaudessa webinaareissa. Webinaarien kesto vaihteli neljästä tunnista muutamahan tuntiin riippuen teemoista ja menetelmistä. Webinaarit rakennettiin aikaisemmissa luvuissa mainittujen pedagogisten periaatteiden pohjalta, ja niissä käsiteltiin ryhmälle ajankohtaisia teoreettisia teemoja, oppimistehtäviä ja jaettiin asiantuntijuutta. Webinaarien merkitystä opiskelun kokonaisprosessissa kuvaa hyvin seuraava kouluttajan toteamus:

K: ”Paljon jää siis opiskelijoiden oman aktiivisuuden sekä ohjauksen varaan webinaarien ulkopuolella: menossa on ikään kuin kaksi rinnakkaista prosessia. Webinaarit ovat ”sytykkeitä”, joissa tuodaan esiin erilaisia näkökulmia oppimiseen, mutta varsinainen oppiminen tapahtuu kuitenkin muualla: omassa työssä, ohjaustapaamisissa, oppimistehtävissä.”

Aineiston perusteella webinaarien merkitys oppimisprosessin tukena oli suuri ja aineistossa oli paljon mainintoja webinaarien hyvistä puolista (35 mainintaa). Webinaareja kiiteltiin muun muassa monipuolisista teemoista sekä hyvästä suunnittelusta.

O: (Oppimista ovat tukeneet) ”Omaehtoinen eteneminen opinnoissa. Webinaarit ja oppimispiirin Connect kokoukset/palaverit.”

O: ”Jotkut ihan hyvät luennot”

O: ”Webinaarien sisältö hyvä, haastaa ja aktivoi meitä opiskelijoita riittävästi. 4 tuntia on pitkä aika, mutta menee yllättävänkin joutuisasti.”

O: ”Verkkopilotti mahdollistaa opiskelun etänä tämä on auttanut opintojen sijoittamista työelämään. Webinaareissa on käsitelty monipuolisesti aiheita jotka tukevat opettajana kehittymistä. Valinnaisten opintojen tarjonta on runsas ja monipuolinen.”

O: ” Webinaareissa on käsitelty monipuolisesti aiheita jotka tukevat opettajana kehittymistä.”

O: ”Webinaarit hyvin suunniteltuja.”

O: ”Antoisia kokemuksia. Uusi kiva tapa oppia ja olla yhteydessä muihin. :)”

O: ”Vähän sellasta pakkopullaa, mutta tod.näk. ihan välttämättömiä.”

Opiskelijan oppimispäiväkirjassa nostettiin esiin myös käsiteltyjen aiheiden merkitystä omalle ammatilliselle kasvulle. Parhaimmillaan webinaarit toimivat reflektoinnin käynnistäjänä ja oman ajattelun tai käytäntöjen kehittäjänä.

O: ”Tämän webinaarin aihetta odotinkin erityisen innolla. Se oli nimittäin minulle se vaikea aihe, eli yrittäjäyys. Hyvää keskustelua ja ajatuksia siitä syntyikin. Puhuimme sisäisestä yrittäjäydestä (mikä sinänsä on minun mielestäni ihan vanhaa juttua, uusilla käsitteillä vain). Lisäksi keskustelimme sitten ulkoisesta yrittäjäydestä, joka on vähän haastava teema tiettyille ammattialoille, kuten omalleni. Jäin miettimään, mikä lopulta on oppilaitoksemme ”virallinen linja” ulkoisen yrittäjäyden suhteen? Tämän kysymyksen voisi jossain nostaa esille. Sisäinen yrittäjäyys on meille itsessään selvä teema, se kuuluu mielestäni laajempaan kokonaisuuteen koko ihmisyyteen ja ihmisenä kasvamiseen.”

Webinaarien tarkoitus oli myös koko ryhmän yhteinen kokemusten jakaminen ja yhteisöllinen oppiminen, mikä oli opiskelijanäkökulmasta koettu hyväksi:

O: ”Mutta sitten taas niin kuin webinaareissa niin siellä minusta on hirveen kiva että tapaa näitä ees jollain tavalla näitä ryhmäläisiä että jaetaan ryhmiin ja jaetaan siellä kokemuksia että se on minusta tosi hyvä juttu.”

O: ”Webinaareissa ja oppimispiireissä käydyt keskustelut ja tietojen jako (ovat tukeneet oppimista).”

O: ”Tärkeitä kokonaisuuden kannalta. Tapa kokea itsensä koko kurssin jäseneksi.”

Opettajankoulutuksessa on pohdittu uudenlaisia ratkaisuja opintojen järjestämisessä. Yksi tulevaisuuden malli voisi sellainen, jossa niin sanottu iso ryhmä ei kokoonnu, vaan ohjaaja ohjaisi opiskelijoita ainoastaan oppimispiiritapaamisissa. Aineiston perusteella isolla ryhmällä ja siihen kuulumisella on kuitenkin merkitystä opiskelijoille. Ryhmäläisten tapaaminen ja kokemusten vaihtaminen suuressa ryhmässä on koettu antoiseksi ja rikastavaksi.

Myös osallistumisen helppoutta ja kouluttajien asiantuntemusta kiiteltiin:

O: ”Webinaarit ovat olleet sillä tavalla onnistuneita, että niihin on ollut matala kynnys osallistua.”

O: ”Mielenkiintoisia aiheita on ollut, osallistumisen helppous bonuksena.”

O: ”Mä oon nauttinu niistä tilanteista (webinaarit) että ne on ollu ainuita semmosia kantavia tässä ja oikeestaan niin ku sitä teijän (kouluttajien) ammattitaitoo ja panostusta niin arvostanu ihan hirveesti.”

Koska lähipäiviä ei ollut, vaan opiskelijoiden kohtaaminen tapahtui verkossa, olivat webinaarit myös pedagogisesti tärkeitä; niissä opiskelijat saivat kokeilla ja nähdä monenlaisia pedagogisia lähestymistapoja ja opetusmenetelmiä. Tämä vaati kouluttajilta hyvää verkkopedagogista suunnitteluosaamista ja kykyä viedä erilaisia oppimisen tapoja verkkoympäristöön. Opiskelijapalautteen mukaan webinaarit olivat toimineet hyvin myös pedagogisen oppimisen paikkana.

O: ”Hyvin tullut erilaisia käytännön esimerkkejä opettamistavoista.”

Kehittämissuhteissa webinaareihin toivottiin lisää aikaa vuorovaikutukseen koko ryhmän kanssa, teemojen tehokasta käsittelyä sekä aiheiden henkilökohtaistamista ja webinaarien nauhoittamista:

O: ”Webinaareissa aavistuksen enemmän työskentelyaikaa ryhmätehtävissä. Hajautetuissa ryhmissä saa maistaa mukavasti uusia näkökulmia verrattuna oman oppimispiirin tapaamisiin.”

O: ”Sisältöjen jäntevöittäminen webinaareissa, opinto-oppaan selkeyttäminen tehtävien ja tavoitteiden ja työmuotojen osalta.”

O: ”Webinaarien henkilökohtaistaminen, tekniset jutut.”

O: ”Webinaarit voisivat olla myös jälkikäteen kuunneltavissa.”

Lisäksi ryhmäkeskusteluissa oli ollut jonkun verran ongelmia (break out -tilat)

O: ”Webinaarien ryhmätöissä jotkut ovat hiljaa eivätkä ota kantaa tai puhu mitään.”

K: ”Webinaarien perusteella on vaikea tukea vuorovaikutustaitojen kehittymistä tai edes arvioida niitä. Tähän pitäisi miettiä kokonaan uusi systeemi.”

Webinaarien yksi merkitys kouluttajan näkökulmasta on arvioida opiskelijoiden vuorovaikutustaitoja ryhmässä. Tämä oli verkon välityksellä haasteellista, jos yksilö ei osallistunut ryhmäkeskusteluihin. Suuri ongelma webinaareissa oli lisäksi runsaat poissaolot. Tämä näkyi sekä oppimispiirin työskentelyn ongelmina, että lisääntyneenä ohjaustarpeena – webinaareista poissaolevat opiskelijat jäivät usein paitsi sekä vuorovaikutuksesta ja yhteisöllisestä oppimisesta, myös annetuista ohjeista ja oppimisprosessiin liittyvistä etätehtävistä.

K: ”Koin erittäin haasteelliseksi ne opettajat, jotka tulevat työelämästä ”suorittamaan” opettajaopintoja. Mikäli oppimispiirit eivät toimi, tunnen jääväni aika ulkopuoliseksi ohjausprosessin kanssa. Eteenkin, kun opiskelijat eivät pääse osallistumaan webinaareihin. Kehittämisajatus: Pitäisi olla ennakkoon mietitty menettely, jos on estynyt osallistumaan oppimispiirien toimintaan? Onko linjattu selkeästi opiskelijalle mitä tapahtuu jos ei pääse osallistumaan.”

Yksi ongelma webinaareihin osallistumisessa oli myös se, että kouluttajan oli vaikea nähdä, ketä oli paikalla. Joskus opiskelija saattoi olla pitkiäkin aikoja poissa webinaarista, vaikka hänellä oli still-kasvokuva päällä. Webinaarien ryhmäkoko oli myös koettu liian suureksi, mikä näkyi esimerkiksi siten että ryhmän tuntemus oli verkon kautta koettu hankalaksi. Opiskelijoiden tutustumista toisiinsa hankaloitti edelleen se, että kaikki eivät saapuneet webinaariin tai eivät saaneet kameroita toimimaan. Lisäksi webinaarien ajoittuminen päiväaikaan oli ollut joillekin opiskelijoille ongelmallista.

O: ”Ryhmäkoko voisi olla pienempi, jotta webinaarit sujuisivat paremmin ja olisivat vuorovaikutteisempia. Webinaarien ajankohta tulisi olla iltapäinoitteinen verkkoryhmille, jotta työssä käynnin sovittaminen onnistuu.”

O: ”No tota ison ryhmän kanssa on niin ku tulee on sitten vaan nää webinaarit ja siinä sitten että ai niin joo hän oli se ja sieltä. Jää ohueksi se, että kuka kukin on, se jää kun meitä on niin paljon ollu, että kaikki ei aina oo edes webinaarissa. Että sitten niin kun tulee sieltä niin ku että tää oli sieltä ja että hahmottuu, että kuka on kukin niin se on niin ku sellainen. Ja mitä tässä isossa ryhmässä kun ehkä jää kaipaamaan vielä enemmän sitä toisten opiskelijoiden tuntemusta, että tietää kuka on kukin.”

Webinaareihin liittyvät tekniset ongelmat näkyivät usein opiskelijoiden vastauksissa:

O: ”Webinaarit on onnistuneet hyvin, mutta opiskelijoiden laitteiden ja yhteyden toimivuus on häirinnyt hieman opiskelua. Jokaisesta webinaarista olisi hyvä olla nauhoitus – äänite mahdollisimman pian Optimassa. Tämä myös sen tähden että voi kerrata webinaarin asioita, ei ainoastaan sitä varten ettei pääse webinaariin.”

O: ”Tosi hyödyllisiä, tosin joskus tekniset ongelmat tuskastuttivat.”

Webinaarien kokemuksiin ovat liittyneet kiinteästi myös kokemukset Connect Pron käytöstä ja toimivuudesta:

K: ”Pienistä kuvista on vaikea tulkita ihmisten eleitä ja ilmeitä ja keskustelu ryhmissä on jotenkin paljon väkinäisempää kuin yleensä kohdakkain. Lisäksi lähiopetuksessa verkossa menetetään se yksi verkko-opetuksen mielestäni suurin etu: mahdollisuus työskentelyyn ilman sidottuja aikatauluja. Vaikeita juttuja.”

O: ”Ääneni on lakannut kuulumasta, kun on aloitettu työskentely pienryhmissä. Kyse ei ole kuitenkaan mikkulan hitaudesta, vaan äänen asetuksista.”

O: ”Koneen muisti ei riitä silloin, kun useille ihmisille annetaan samaan aikaan kameralupa (äänilupa ei vaikuta).”

O: ”Työajalla webinaareissa istuvana välillä kyllä oli todella turhautunut olo, kun Connect ei toiminut n. puoleen tuntiin siten kuin oli haluttu (esim. ryhmiin jakoa tehtiin välillä kauan). Loppua kohden tämä on parantunut kyllä.”

O: ”Että ehkä sit jos vastaavaa aikoo jatkossa jatkaa ja tehdä niin ehkä Adobee pitäis niissä lähipäivissä enemmän testata ja tarkistaa, ja että kaikilla opiskelijoilla ois oikeesti edellytykset käyttää sitä oikein. Että näin että se vois tehdä sujuvammaksi sen. Itsellä ei ole ollut ongelmia sen suhteen, ehkä se on ollut vähän ahdas kun on paljon porukkaa, mutta toisaalta ne ongelmat on kyllä kierrettävissä.”

Tekniset ongelmat nousivat esiin myös kouluttajilta kerätyssä aineistossa, mutta kouluttajien näkökulmasta ne ovat olleet ongelmanratkaisua, josta on vain ollut pakko jatkaa eteenpäin positiivisessa hengessä.

K: ”Webinaarit ovat sujuneet hyvin että ei mitään suurta asiaa ole ollut että teknisiä asioita on ollut koko ajan, että on kuitenkin opiskelijoille viestittää, että ei jäädä tähän kiinni, että jos ei toimi, mennään eteenpäin. Jos välineet ei toimi, niin on jätetty sitten kuuntelijaksi että on yritetty siinä tilanteen mukaisesti mennä, että yritetty ratkaista se, että siitä ei tulis mitään suurta juttua.”

K: ”Vuoden ensimmäisessä webinaarissa kaatui palvelin, ja jouduimme puolessa tunnissa rakentamaan webinaarin uudestaan ja kutsumaan opiskelijat tekstiviestein uuteen tilaan. Pahempaa tuskin voi enää teknisessä mielessä sattua. Hyvin siitäkin selvittiin, ja webinaari saatiin vedettyä melkein suunnitellusti. Helmikuun webinaari olikin sitten ensimmäinen, joka sujui teknisesti täysin ongelmitta, joten ehkä se tästä. Positiivinen palaute on huojentanut kovasti mieltä.”

K: ”Ainut ongelma oli Connectin käytössä: videokuvat tuppasivat ”elämään omaa elämäänsä” eli toisen meistä piti pitää hiirellä ”kiinni” videoikkunasta, kun toinen jakoi dokumenttia ja kävi siitä keskustelua. Connect kaatui ja kaikkien piti kirjautua uudelleen pidemmän tauon jälkeen kouluttajan palattua tauolta ja kadotettuaan ääniyhteyden. Kun kirjautui uudelleen (voi olla myös kouluttajan oma vika) koko systeemi oli aloitettava uudelleen. Se sujui kuitenkin rutiinilla. Eli ei opiskelijatkaan olleet moksiskaan. Ollaanko siis onnistuttua saamaan asenne, että ei kompastuta teknisiin ongelmiin?”

Webinaarin teknisiä ongelmia kuvastaa hyvin kouluttajan toteamus, jossa esim. opiskelijan putoamisia verkkoympäristöstä tapahtui hyvin usein. ”Putoaminen” voi olla opiskelijanäkökulmasta hyvin ikävä kokemus, joka vaikuttaa myös osallisuuden tunteeseen.

K: ”Tekniikka on haaste, ja kattelen mäkin koko ajan connectin ulkopuolelle, millä pääsis eroon näistä connectin ongelmista. ei ole ollut yhtään webinaaria, josta ei joku olis tippunut.”

O: ”Ongelmat, joita ei ymmärrä, esim. kun yhteys yht’äkkiä vain katkeaa, eikä tule selitystä tai ohjetta, mitä pitäisi tehdä.”

Toisaalta kouluttajien ja opiskelijoiden kokemusten ja osaamisen kehittymisen myötä myös tekniset vaikeudet vähenivät webinaarien edetessä.

K: ”Viime webinaarista mulle tuli semmoinen olo, että se toimi paremmin kuin lähiseminaarit, se oli voimaannuttava kokemus, vaikka ei se ihan menny niin kuin strömsöössä, oli teknisiä juttuja.”

Webinaarien merkitys sekä suuren ryhmän kokoontumispaikkana että tiedon ja pedagogiikan jakamisessa on ollut suuri. Verkko-opetuksen ja oppimisen kokemukset ovat lukuvuoden myötä lisääntyneet ja tätä kautta myös teknisiä ongelmia on opittu paremmin ennakoimaan ja ratkomaan. Aineiston perusteella vaikuttaa siltä, että webinaarit ovat verkko-opettajan koulutuksessa välttämättömiä ja auttavat myös kouluttajia pysymään selvillä siitä, mitä ryhmälle kokonaisuudessa kuuluu, ja jakamaan asiantuntijuutta sekä kouluttajien että ryhmäläisten kesken.

VERKKO-OPISKELUYMPÄRISTÖT (OPTIMA JA CONNECT PRO)

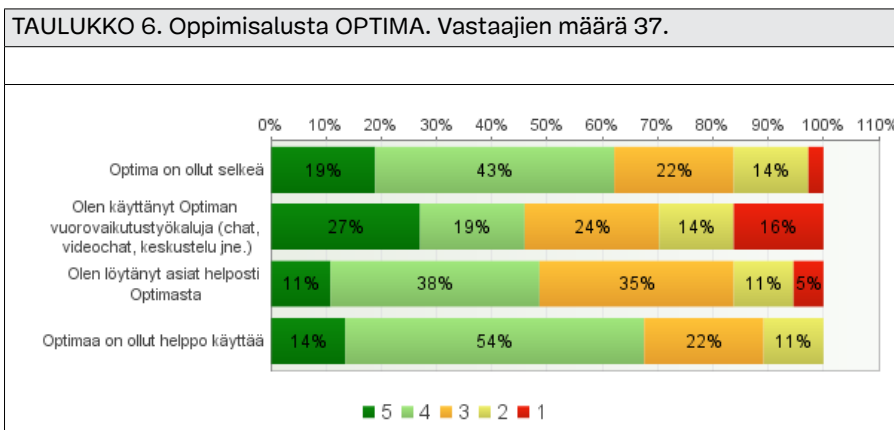
Jaakkolan, Nirhamon, Nurmen ja Lehtisen (2012, 3) mukaan oppimisympäristö-termiä käytetään usein tarkoittamaan vaikkapa Moodle-verkkoalustaa. Oppimisympäristö on kuitenkin laajempi käsite, joka tarkoittaa fyysisistä, psyykkisistä ja sosiaalisista tekijöistä koostuvaa ympäristöä, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Tähän opettajaopiskelijoilla vaikuttavat monet tekijät: oma oppimisympäristö, iso opettajankoulutusryhmä, sekä kouluttajat. Myös opiskelijoiden oma elämäntilanne, fyysinen tila ja mahdollisuudet opiskeluun, sekä kulttuuriset ja psyykkiset tekijät ovat merkittäviä oppimisympäristön osaluueita (Jaakkola ym. 2012). Opettajankoulutuksessa opiskelijoiden omat työyhteisöt ovat lisäksi osa opiskelua, sillä oppimistehtävät sovelletaan usein omaan toimintaympäristöön ja niiden kautta pyritään kehittämään omaa toimintaa opettajana ja myös omaa työyhteisöä.

Oppimisympäristö- käsitettä paremmin opettajankoulutuksen verkkotiloja kuvaa opiskeluympäristön käsite: oppiminen viittaa opiskelijan pään sisäiseen tilaan, opiskeluympäristö taas fyysiseen tilaan, jota voimme opettajina rakentaa ja kehittää (Tella, Vahtivuori, Vuorento, Wager & Oksanen 2001, 23). Verkkopilotissa opiskelun keskeiset verkko-opiskeluympäristöt ovat olleet Optima-työtila, joka mahdollistaa opiskelijoiden vuorovaikutuksen, oppimateriaalin luomisen ja säilyttämisen, sekä joitakin oppimisympäristötyöskentelyn välineitä, sekä Connect Pro, jota käytetään sekä webinaarien että ohjauksen ympäristönä. Lisäksi

opiskelussa on mahdollista käyttää monenlaisia muita verkkovälineitä, mutta näiden käyttö on opiskelijoiden oman aktiivisuuden ja osaamisen varassa. Tästä syystä tässä luvussa keskitytään Optiman ja Connect Pron toimivuuden tarkasteluun aineiston valossa.

OPTIMA- TYÖTILA

Optima-työtila koettiin pääosin toimivaksi ja selkeäksi, mutta Optiman työkalujen käyttö on jäänyt melko vähäiseksi. Opiskelijoiden palautekyselyssä suurin osa oli sitä mieltä, että Optimaa on ollut helppo käyttää, ja se on ollut selkeä (taulukko 6). Vastaajista viisi prosenttia oli kuitenkin sitä mieltä, että asioita ei ollut helppo löytää Optimasta. Osa (16 %) ei ollut lisäksi käyttänyt Optiman vuorovaikutustyökaluja, jotka oli pääasiassa tarkoitettu oppimspiirien väliseen viestintään.



Optiman kehittämissuhteet liittyivätkin juuri oppimisalustan selkeyteen ja asioiden löytämiseen alustalta. Lisäksi Optima-työtilojen epäyhtenäisyys haittasi asioiden löytämistä. Jokaisella opintojaksolla on omat työtilansa, jotka kouluttajat ovat rakentaneet eri tavoin, näin ollen yhteistä logiikka ei eri työtiloilla aina ollut. Optima tuntui myös joistain opiskelijoista vanhanaikaiselta työtilalta, ja Optiman latautumisessa oli koettu myös ongelmia.

O: ”Optima ei mielestäni ole looginen. Melkein aina joutuu asiat hakemalla hakemaan.”

O: *"Kaikkien opintokokonaisuuksien opintoihin liittyvä materiaali tulisi olla suhteellisen selkeästi samantyyppisessä järjestyksessä vaikka opettajilla on oma tapansa tehdä asioita niin esim. perusasiat opintopäivät, tehtävät ja niiden palautuspäivät tulisi olla erittäin hyvin löydettävissä."*

O: *"Optimassa on paljon asiaa, ja oikean tiedon/paikan löytäminen voi olla välillä vaikeaa."*

O: *"Optima on auttamatta vanhanaikainen. Jotkin yksinkertaiset toiminnotkin (joissain yhteyksissä tallentaminen jne.) ovat turhan konstikkaita, mutta se ei ole ihmisten vaan alustan vika."*

O: *"Jokaisesta kurssista oma kansio, ei opettajien mukaan kuten nyt. Tietoja saa aina etsiä, niiden logistiikka on jäänyt epäselväksi. Lisäksi Optima latautuu aina todella hitaasti!"*

O: *"No se (Optima) nyt on se vähän rustiikkinen, että en tiedä onko se enää niin ku nykypäivää. mutta alkuhämmingin jälkeen tää on oikein toimivaks osoittautunut siel on muutamii jotain epäloogisuuksia siellä mitkä vähän häiritsee mutta toisaalta nekin on siitä kiinni että miten se on rakennettu että miten sitä käytetään että ei se sitten itsessään se sovellus oo ongelma. Muutamat opintojaksot sinne Optimaan ne ois voinut ehkä vähän toisella tavalla toteuttaa sinne niin ku jos siellä on jotain lomakkeita mitä pitää täydentää että ehkä siellä Optimassa vähän näkyy se, että siellä on monta eri ohjaajaa ja ne käyttää jokainen vähän omalla tavallaan ja se ei oo sitten aina niin loogista se eri opintojaksojen välillä, ei oo yhtenäistä linjaa."*

Myös Optiman selkeyttämistä toivottiin, ja ohjeistuksia. Aineistossa näkyi myös se, että ennestään Moodlea käyttäneet kritisoivat Optimaa.

O: *"Joskus jos on liian paljon materiaalia, oikean löytäminen on hankalaa. Eli Optimaa ja käsikirjaa voisi ehkä vielä selkeyttää."*

O: *"Selkeämmät ohjeistukset."*

O: *"Isoin ongelma Moodleen tottuneelle on harvakseltaan Optiman käyttäminen. Siis ei ole päässyt syntymään rutiinia tiedon löytämiseen. Aina etsitään kuin ekaa kertaa."*

Kouluttajanäkökulmasta Optima on pääosin toiminut hyvin, mutta kehitettävää löytyi esimerkiksi lomakkeista ja objektikoosteista.

K: ”Vuorovaikutuksellisuus ja sosiaalinen sitoutuminen, ja semmoinen vahva osallisuuden kokemus. Sitä on pyritty tukemaan ja ruokkimaan. Kohtuuhyvin on toiminut, se mitä oon ite mittarina seurannut on optima ja oppimispiirien toiminta Optimassa ja olen jopa yllättynyt siitä miten hyvin se toimii, pessimisti kuin olen.”

K: ”Lomakkeet on kanssa vaikeita Optimassa, niitä on liikaa ja ne on sekavia.”

K: ”Myös koosteobjekti on hankala. Opiskelijalla tulisi olla näkymä, josta voisi seurata, mitä on tehnyt ja mitä on tekemättä. Ja hyvin karsittua se mihin palautetaan ja miten palautetaan.”

Myös opiskelijoista lomakkeiden käyttö oli ollut vaikeaa:

O: ”Optiman ne lomakkeet on vähän haastavia ollu teknisesti käyttää, että osaa lähtee oikeeta kohtaa muokkaamaan. Siellä jos ois ollu joku mitä vaikka wordilla ja googlilla pystyy tekee lomakkeita, että semmonen lomakkeen näköinen lomake olis ollu helpompi käyttää.”

Positiivisiakin näkemyksiä Optimasta oli, ilmeisesti positiivisiin kokemuksiin vaikutti mm. Optiman tuttuus sekä omat verkkotaidot:

O: ”No tota aina haukutaan Optimaa, mutta tota mun mielestä se on ihan ok, siellä on ihan selkeesti ne asiat ja mä löydän sieltä tietysti, että näistä palautuslaatikoista on pikkusen joutunu aina kysymään, että onkohan oikeassa paikassa ja tuliko oikeeseen kohtaan, mutta mun mielestä nää on aika loogisii kummiskin. Että siinä se just on, että siinä pysyy se sama logiikka niin pystyy siltä perustalta sitä käyttämään sitten, että kun sen kerran oppii niin pystyy siellä toimimaan.”

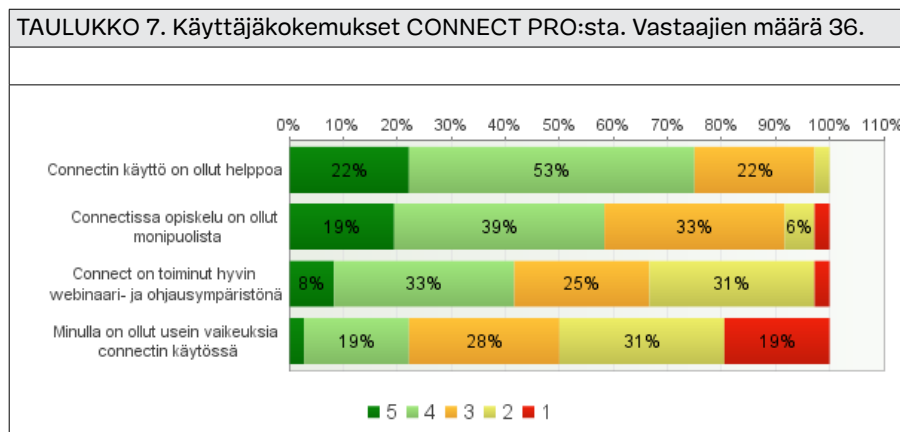
O: ”Että minusta se Optimakin on kun siihen pääsi sinuiksi sen kanssa niin kyllä sieltä löytää asioita ja on ihan toimiva.”

O: ”Toimii mielestäni hyvin. Optima on ollut minulle tuttu oppimisympäristö.”

Optima-kokemuksia oli siis monenlaisia, toisten mukaan työtila oli toimiva, ja toisten mukaan vaikeasti hahmotettava. Työtilojen yhteistä logiikkaa tulisi kehittää, samoin eri materiaalin löydettävyyttä ja selkeyttä Optiman sisällä. Tämä vaatii työtilojen koordinoitua sekä selkeitä ohjeistuksia eri opintojaksojen kouluttajille työtilojen rakentamisesta. Aineisto osoitti myös, että Optima-työtilan tarkoitusta ja rakennetta tulisi miettiä suhteessa käsikirjaan ja muihin verkkoympäristöihin.

CONNECT PRO

Connect Pro toimi webinaarien ja ohjausten opiskeluympäristönä. Verkkopilotin tutkimusaineistossa esiin nousivat sekä Connectiin että verkkoyhteyksiin liittyvät ongelmat. Opiskelijapalautekyselyssä suurin osa oli ollut sitä mieltä, että Connect Pron käyttö oli sinällään helppoa, mutta toisaalta melkein viidesosalla vastaajista oli ollut usein vaikeuksia Connectin käytössä (Taulukko 7). Tähän saattoi vaikuttaa myös osallistujan oma, riittämätön verkkoyhteys, sillä osa opiskelijoista opiskeli joko mokuolan tai langattoman yhteyden varassa.



Connect Pron ongelmat heijastuivat laadullisessa aineistossa usein siihen, miten webinaarit koettiin. Tekniset ongelmat voivat pahimmillaan latistaa oppimisilmapiiriä ja vaikeuttaa oppimisprosessia. Opiskelijat kuvasivat aineistossa monenlaisia teknisiä ongelmia:

O: ”Yhteys jumittaa ja katkeaa (wlan).”

O: ”Jostain syystä, vaikka Adobe Add-in on koneelleni asennettu niin nyt kahdessa viimeisessä webinaarissa ohjelma herjaa tätä. Mikit ja muut toimivat muissa ympäristöissä moitteettomasti ja audiowizard testissäkin, mikä osoittaa että add-in on, mutta jonkin koulun ohjelmassa ei nyt toimi. Aiemmissa webinaareissa ei ole ongelmia. Sama kone, yhteys yms. Yhteydet ovat kaikesta huolimatta pätäneet ja äänen kuuluville saanti on ollut vaikeaa.”

O: ”Webinaareissa yhteyksien toimimattomuus häiritsi usein.”

O: ”Liian paljon teknisiä häiriöitä johtuen opiskelijoiden epätasalaatuisista laitteista ja nettiyhteyksistä.”

Kehittämisehdotuksissa määrällisesti korostuikin teknisten häiriöiden minimointi ja perusvaatimukset opiskelijoiden verkkotaidoille:

O: ”Tekniikan osaaminen siihen opiskelemaan hyväksytyiltä. Tämä auttaa kaikkia keskittymään itse opintoihin. Tämän jälkeen voi lisätä erilaisia toteutusmuotoja ja vielä monipuolistaa osallistumista, mutta silloin kaikkien laitteet ja taidot tulisi olla sillä tasolla.”

O: ”Teknisiin seikkoihin (AC:n toimivuuteen, Optiman käyttö yms.) kannattaa varata jatkossa yksi webinaari kokonaisuudessaan. Samalla toki voi esitellä myös muita verkkovälineitä, mutta alussa olisi hyvä saattaa opiskelijat tietylle tekniselle osaamistasolle.”

Opiskelijoilla oli kuitenkin Connect Prosta myös positiivisia kokemuksia, ja ongelmien nähtiin prosessin myötä keskittyneet opintojen alkuvaiheeseen.

O: ”Mun mielestä tää Connect on toiminut tosi hyvin. Että meillä työmaalla on käytetty ja meillä on kyllä siellä ollu paljon enemmän ongelmia että aattelinkin silloin kun läksin tähän verkkopilottiin että mitenkähän nää meidän webinaarit onnistuu että tosi hyvinhän nää on onnistunu.”

O: ”Kyl se ihan toimiva on ollu että on muutamaan vastaava ollu että tää connect on ollu käytössä mitä muissakin mitä oon tutustunut on vastavia ollu että alussa on varsinkin ollu teknisiä pulmia, mutta silti kallistuisin siihen, ne on ollu käyttäjälähtöisiä ne ongelmat eikä sovelluksen itsensä aiheuttamia.”

Opiskelijoiden verkkotaitojen merkitys oli myös kouluttajien kokemusten mukaan suuri, ja verkkotaitojen puutteet vaikuttivat monin tavoin opetuksen suunnitteluun ja muun muassa sosiaalisen median välineiden käyttöön.

K: ”Välineratkaisut on karsittu ryhmien tilanteeseen. Mun mielestä me voitais toteuttaa paljon monipuolisempaa verkkototeutusta, jos niillä olis riittävät valmiudet. Musta tuntuu, että me ei olla voitu käyttää sitä osaamista, mitä meillä olis, kun opiskelijoilla ei ole riittäviä valmiuksia.”

K: ”Vähän pelottaa tämä opetusharjoitteluosuus että mulle on tullut kahdeksan videotiedostoa sähköpostiin. Ihmiset ottaa huonosti käyttöön muita välineitä – haluaisin, että ohjaus siirtyisi pois sähköpostista.”

K: ”Myös verkkotekniset taidot nousee alussa merkittäväksi rajaajaksi sille toiminnalle, se väline vaikuttaa siihen. Jos heillä olisi ollut jo hyvät taidot tullessaan, voisi olla että siellä oppimspiirissä ei olisi hankausta, niin kuin nyt. Jos joku olisi vaikka osannut hyvin Skypen ja neuvonut muita. Semmoinen uusi elementti tämä verkko, jota ei face to face ohjauksessa tule.”

K: ”Ei oo käytetty kovinkaan laajasti, en tiedä onko ollut hyvä vai huono ratkaisu. keväällä vois olla joku yhteisöllinen väline, mindmap tai muu, jotain somepalveluja, joihin ei tarvitse kirjautua. Mutta kun on ollut haasteita jo Optiman käytössä ja Connectin kanssa, että jotenkin tuntuu, ettei ole vielä ollut järkeä ottaa.”

Connect Pron käyttöön liittyivät vahvasti myös sekä kouluttajien että opiskelijoiden omat verkkotaidot ja välineet. Verkkotaidoista puhuttaessa löytyy paljon synonyymejä. Ilomäki ym. (2012) käyttävät englanninkielisessä julkaisussaan käsitettä digitaalinen kompetenssi, mutta verkko-osaamisesta voidaan käyttää vaikkapa käsitteitä ICT-taidot, teknologiaaidot, informaatioteknologiset taidot, tiedonhallinta- tai lukutaidot tai digitaidot (Ilomäki, Taalas & Lakkala 2012, 62–78.) Verkkopilotissa opiskelijoiden verkkotaitojen riittämättömyyden ohella Connect Pron käyttöä rajoittivat puutteellisten tai väärät välineet, huono verkkoyhteys tai toimimattomat headsetit (kuuloke- mikrofoniyhdistelmä).

O: ”Ulkoiset puitteet ovat onnistuneet ihan hyvin, osittain johtuen siitä että oppimspiirissä on joitakin tekniikan asiantuntijoita. Jos jonkun oppimspiiriin kaikkien jäsenten pitäisi opetella kaiken tekniikan alusta, voin kuvitella että hieman takkuaa.”

O: *"Liian paljon teknisiä häiriöitä johtuen opiskelijoiden epätasalaatuisista laitteista ja nettiyhteyksistä."*

O: *"Harmittavaa välillä, kun osallistujat eivät sammuta mikrofoneja. Heidän hengittäminen laskee opettajan mikrofonin äänentasaaja paljon."*

O: *(Kehitettävää) "Tekniikan osaaminen siihen opiskelemaan hyväksytyiltä. Tämä auttaa kaikkia keskittymään itse opintoihin. Tämän jälkeen voi lisätä erilaisia toteutusmuotoja ja vielä monipuolistaa osallistumista, mutta silloin kaikkien laitteet ja taidot tulisi olla sillä tasolla."*

O: *"Teknisiin seikkoihin (AC:n toimivuuteen, Optiman käyttö yms.) kannattaa varata jatkossa yksi webinaari kokonaisuudessaan. Samalla toki voi esitellä myös muita verkkovälineitä, mutta alussa olisi hyvä saattaa opiskelijat tietylle tekniselle osaamistasolle."*

Tekninen osaaminen voidaan verkkopilotissa nähdä myös osana oppimisprosessia, eli taidot karttuivat prosessin myötä, ja ongelmat vähenivät kevääseen 2014 siirryttäessä.

O: *"Mekin oppijoina olemme oppineet Connectin käytössä sammuttamaan mikrofonit ja käynnistämään ne uudelleen."*

O: *"(Nauraa) Mulla ei ne hirveen hyvät ne ollu ne taidot siinä alussa. Kyl mä nyt oon niin ku kehittänyt näittenkin välineitten käyttäjänä."*

Verkko-opinnoissa on opittu samalla siis myös verkkotaitoja, joita tarvitaan tulevaisuudessa opettajan työssä. Salovaara (2004) näkee verkossa tarvittavat oppimisen taidot laajasti, ja kuvaa niiden määrittyvän verkossa tehtävien toimintojen, tehtävien ja kontekstien mukaan, ja ovat ns. "kovia teknologiataitoja" laajempia. Salovaaran mielestä muun muassa itsesätelyn osa-alueet ulottuen motivaation säätelystä kognitiivisten prosessien, oppimistilanteen tekijöiden ja emotion säätelyyn ovat merkityksellisiä, ja vaikuttavat oppimisen tuloksiin. Edelleen Salovaara toteaa, että "verkko-oppimisessa oppijalla on tyypillisesti mahdollisuus päättää itse, mitä, kuinka ja milloin hän opiskelee. Siksi oppijan on pystyttävä asettamaan tavoitteita oppimiselleen, hallitsemaan ajankäyttöään, keskittymään olennaiseen sekä oltava tietoinen verkkotyöskentelyn vaatimuksista". Onnistuneeseen oppimiseen tarvitaan Salovaaran mukaan paljon oppiman oppimisen taitoja, sekä taitoja osallistua yhteisölliseen oppimiseen.

(Salovaara 2004.) Vainio (2008) näkee verkko-oppimisen suppeampana, ja toteaa, että ”verkko-osaaminen syntyy siitä, miten opetuksessa ja opiskelussa osataan hyödyntää tieto- ja viestintätekniiikkaa”. Verkko-oppimisen ”piilo-opetussuunnitelmassa” opitaankin sekä tekniikkaa, oppimisen metaosaamista, että erilaisten verkko-oppimisalustojen ja välineiden hyötyjä ja haittoja opiskelijänäkökulmasta, siis kokonaista verkko-oppimisen kulttuuria. Tästä voi olla hyötyä omassa opettajuudessa, kuten opiskelija alla olevassa sitaatissa pohtii:

O: ”Tuli myös mieleen – näin verkkokurssilla kun ollaan – että jatkossa taitaa tulla uusia haasteita osaamiselle. Pitää osata käyttää jopa kymmeniä erilaisia teknisiä laitteita ja ympäristöjä – paitsi pedagogisesti myös ihan fyysisesti. Aika haastavaa.”

Osa Connect Pron teknisistä ongelmista ja häiriöistä webinaareissa selittyy opiskelijoiden alkuun puutteellisilla verkkotaidoilla ja välineillä, mutta itse Connect Prossakin on vielä käytettävyyden ongelmia, jotka haittaavat jonkun verran verkko-opetuksen laatua. Monenlaiset palvelinongelmat ja verkon kuormittuminen, erilaisten dokumenttien jakamisen ongelmat ja opiskelijoiden tippumiset verkkoympäristöstä haittaavat opetusta ja vaativat usein toisen opettajan täysipainoista huomiota toisen opettaessa. Tässä mielessä tekninen tuki on webinaarien aikana tarpeen, ja vähintään toisen opettajan tulee olla verkko-osaaja. Connect Pron hyviä puolia ovat sen pienryhmäyöskentelymahdollisuudet ja vuorovaikutteisuus, sekä yleinen käytön helppous opiskelijänäkökulmasta (mikrofonit, kuvan käyttö jne.).

KOKEMUKSIA ”OPPIMISEN OHJAAMINEN” JA VALINNAISTEN OPINTOJEN OPINTOJAKSOISTA

Yksittäisiä opintojaksoja ei tarkasteltu tutkimusaineistossa, mutta laadullisessa aineistossa oli muutamia mainintoja liittyen erityisesti oppimisen ohjaamisen opintojaksoon sekä valinnaisiin opintoihin, joten seuraavaksi käsittelen näitä teemoja. Sinällään ei ole yllättävää, että oppimisen ohjaamisen jakso on opiskelijoille merkittävä, sillä siinä kiteytyy opettajankoulutuksen ydin: opiskelijalta vaaditaan siinä monenlaista opinnoissa opittua tietoa ja taitoa. Oppimisen ohjaamisen jakso toteutetaan autenttisissa oppimisympäristöissä eli oppilaitoksissa tai muissa koulutusorganisaatioissa. Jo työelämässä toimivat opettajaopiskelijat saavat tehdä jakson omissa taustaorganisaatioissaan. Oppimisen ohjaamisen jakson tavoitteista todetaan opettajankoulutuksen käsikirjassa (2013) seuraavaa:

- Opiskelija osaa ohjata monenlaisten oppijoiden oppimista teoreettisesti perustelulla ja eettisesti kestäväällä tavalla. Hän osaa hyödyntää uuden teknologian tarjoamia mahdollisuuksia oppimisen ohjaamisessa.
- Opiskelijalla on valmiudet kehittää oppimisen ohjaamisen osaamistaan asettamiensa tavoitteiden suunnassa yhteistyössä muiden kanssa.

Opiskelija kehittää opetus- ja ohjausosaamistaan toteuttamalla erikseen sovitun opetuskokonaisuuden yhteistyössä muiden opiskelijoiden ja työyhteisönsä jäsenten kanssa. Opettajan tai kouluttajan työssä olevat valitsevat kehittämisen kohteena olevan opetuskokonaisuuden omasta opetustyöstään. Muussa kuin opettajan työssä toimivat opiskelijat kehittävät omaa opetus- ja ohjausosaamistaan valitsemassaan oppilaitoksessa toteuttamalla ohjaavan opettajan tehtäviin kuuluvan opetuskokonaisuuden (Verkkopilottimuotoisen opettajankoulutuksen käsikirja 2013.)

Oppimisen ohjaamisella tavoitellaankin oppimista autenttisisissa ympäristöissä. Herringtonin, Reevesin ja Oliverin (2010) mukaan asiantuntijuuden kehittymistä ja jakamista edistävää autenttista oppimista voidaan vahvistaa yhdeksän oppimisen tunnuspiirteen avulla virtuaaliympäristössä. Autenttinen oppiminen tarjoaa 1) autenttisen kontekstin, joka ilmentää tapoja miten tietoa tullaan käyttämään todellisessa elämässä, 2) aitoja/autenttisia tehtäviä ja toimintoja, 3) yhteyden asiantuntijaosaamiseen ja -työskentelyyn ja prosessien mallintamiseen ja 4) monipuolisia rooleja ja näkökulmia. Edelleen autenttinen oppiminen 5) tukee yhteisöllistä tiedonrakentelua ja edistää 6) reflektiota ja 7) artikulaatiota, tietämyksen ilmaisemista ja hiljaisen tiedon sanoittamista, sekä tarjoaa 8) opettajan ohjausta ja tukea, erityisesti oppimisprosessin kriittisissä vaiheissa ja 9) autenttista arviointia. Autenttisuuteen on verkkopilotissa pyritty opetustilanteiden videoinnin avulla, joten toiveena oli, että oikeat työelämän opetustilanteet välittyisivät ongelmiseen ja näkökulmineen suoraan arvioitaviksi ja ohjaajan ja vertaisarvioijien nähtäville. Seuraavaksi tarkastellaan sitä, miten opiskelijat kokivat oppimisen ohjaamisen opintojakson miten he kuvailivat sen aikana opittuja asioita, ja miten tämä autenttisuuden vaatimus onnistui.

Oppimisen ohjaamisen (vrt. opetusharjoittelun) opintojakso alkaa raamisuunnitelman tekemisellä. Raamisuunnitelmassa kuvataan hyvin monipuolisesti oppimisen ohjaamisen sisältöjä, tavoitteita, opetussuunnitelmataustaa, ryhmää sekä pedagogista ajattelua. Muutamissa haastatteluissa nousi esiin raamisuunnitelman tekemisen näkökulmia: miltä tuntuu suunnitella omaa opetusta tarkasti ja reflektiivisesti.

*O: ”Tästä jaksosta olen oppinut suunnitelmallisuuden tekemisen. Työskentelen aikuiskoulutuksessa, jossa perinteisesti räätälöity opintoja asiakkaiden toiveiden mukaan ja ops-työskentely ei ole kovin vahvaa. Pidän kovasti raa-
misuunnitelman tekemisestä, koska siinä tuli mietittyä tarkkaan opintokokonaisuuden sisältö, tavoitteet, toimenpiteet, arviointi jne. Lisäksi yksittäisten opetus- ja ohjaustilanteiden suunnittelu myös avasi suunnitelmien tärkeyttä.”*

Osa oppimisen ohjaamisen jaksoa koskevasta aineistosta liittyi opetustilanteen videointiin ja arviointiin. Verkkopilotti 1 -ryhmässä ei ollut pakollista videointivaatimusta kuten verkkopilotti 2 -ryhmässä, mutta suurin osa opiskelijoista kuitenkin videoi opetustaan, ja arviointi tapahtui videoiden tai on-line kuvan välityksellä. Seuraavassa kouluttaja kuvaa verkkopilotti 2 -ryhmässä ollutta opetusharjoittelun verkkovälitteisyysvaatimusta:

K: ”Iris-Connect-järjestelmä liittyy tähän, sehän mahdollistaa reaaliaikaisen läsnäolon verkkovälitteisesti ja kommentoinnin aikajanelle. ja sitä me tullaan kokeilemaan muutaman opiskelijan kanssa. Ollaan hankkimassa tällaisia live viewkameroita. Testaillaan eri välineitä ja katotaan niitä ei ole ehditty paljon pohtimaan. Eilen lähti tarjouspyynnöt mahdollisille toimittajille, joista Iris on yks. mutta videointi on ennen muuta se tapa. Kyllä verkkototeutuksessa ehkä yksittäisiä tapahtumia lukuun ottamatta ei ole tavoiteltavaa mennä oppilaitokseen. Pitää olla aika painavat syyt että itse lähtisin tekemään sinne sen ohjauksen, koska tämä alkaa murentua tämä verkkovälitteisyys. Että silläkin uhalla, että menee pieleen, mä teen tätä mielellään sataprosenttisesti verkossa.”

Toisaalta opiskelijoita kehoitettiin myös verkkopilotti 2 -ryhmässä käymään paikan päällä harjoitteluita seuraamassa ja arvioimassa.

K: ”Opiskelijoita kannustetaan käymään fyysisesti toistensa harjoitteluissa, koska on-line videointi moneen paikkaan yhtä aikaa voi olla haasteellista. Tärkeintä on keskustelu seuraamisen jälkeen.”

Videointiin liittyikin monenlaisia ongelmia, joista osa oli teknisiä, ja osa liittyi arviointiin videoiden perusteella.

O: ”Kauhean pitkä oli se video että yritin sitä pilkkoa vähäsen mutta kyllä minun vertaisarvioitsijoilla on kova työ ollut että toivottavasti he saavat selattua läpi sitten sen minun nauhan.”

(K: "Miltä tuntui kuvata omaa opetusta")

O: "No tuota ei siinä minun mielestä ollu oikeestan mittään siinä tilanteessa että minulla oli vaan teknisiä ongelmia että minähän sen Iriksen laitteen tilasin sieltä koululta mutta se oli niin ongelmallinen en minä oikein älynny siitä sitten."

Myös relevantin ja autenttisen videoaineiston kuvaaminen oli hieman ongelmallista. Esimerkiksi niitä kohtia, joista opiskelija olisi halunnut palautetta, ei tullut videoitua, ja myös oman toiminnan arviointi videolta saattoi jäädä vähän pintapuoliseksi. Videointivaatimus ylipäättään oli koettu jossain kohdin vaikeaksi.

K: "Teitkö sinä itse huomioita siitä videosta?" O: "No tuota lyhemminkin ois voinut tuota asioita sanoa ja sitten se että kyllä määhän niin ku semmosesta."

K: "Miten koit videoinnin? Oliko helppo saada olennaiset asiat videoitua?"

O: "No joo ja ei. Joskus on vähän vaikea keksiä tuota tai rakentaa sitä tuntia sillä tavalla että tulis joku tietty juttu videoitua ja perusasteella on sillai aika strukturoitua ne tunnint muutenkin, niissä ei hirveesti niin ku vaihteluu oo ja sit tavallaan haluais niin ku palautetta myös sellaisista jutuista joita ei normaalisti oo pitänyt että sitten justiin pedagogisen kehittämistyön varjolla tehtiin sitten vähän sellaisii erilaisiikin tunteja. Mutta sit taas että normaalisti poikkeava tunti on myös oppilaille vähän hankalaa ja tos vaiheessa niin tota se oli niin ku pieni haaste mutta aika hyviä pätkiä saatiin kuitenkin tallennettua. Joskus taas kun oli tietyt päivät sopinut, että milloin kuvataan niin sitten joskus harmitti kun ei ollu kameraa mukana kun oli hirmu hyviä tilanteita siellä sitten videokameran ulkopuolella, että sattukin hirveen hyvä tunti siihen sitten mutta kyllä me silti saatiin ihan riittävästi aineistoa."

O: "Tällä hetkellä oppimisen ohjaamisen opintojakso on melko loppuillaan. Olen toteuttanut suunnitelmaani sen mukaisesti kuin sen alussa tein. Videointivaatimus periaatteessa tuli yllätyksenä matkan varrella, mutta sain sen silti toteutettua. Silti en ymmärrä videoinnin merkitystä. Tapa suorittaa opintoja on hyvin lähellä näyttötutkintoa eikä sielläkään OPE ole paikan päällä todistamassa tai videoita ei vaadita. Tässä kuitenkin ohjaava opettaja ja/tai vertaisohjaaja on paikan päällä ja seuraa tunteja, joten luulisi sen riittävän todisteeksi, kun nämä antavat palautteensa."

Toisaalta opiskelija kuvaa, kuinka koki videoinnin esiintymisjännityksen kannalta helpommaksi, kuin arvioijien saapumisen paikan päälle.

O: ”Että ehkä minä oisin jännittänyt paljon enemmän jos siellä olis paikalla ollu niin kun sitten sitten tuota opettaja ja vertaisarvioitsijoita, mutta että minusta se oli erittäin, että minä ainakin ite tunsin että minä olin ihan luonnollinen siinä tilanteessa.”

Videon kautta pedagoginen arviointi oli usein kouluttajanäkökulmastakin hankalaa. Tähän vaikutti muun muassa kameroiden väärä suuntaaminen tai opetettavan ryhmän jääminen pois kuvasta, jolloin ryhmän toimintaa tai aktiivisuutta ei voi nähdä.

K: ”Mulla on ollut nyt kolmet videot katsottavana, kameraa suunnattu väärin ja videointi on määrittänyt myös pedagogiikkaa, eli kun on videointia pystytty tekemään vaan opettajaa kuvaamalla, jolloin harjoittelu on mennyt Powerpointluennoinniksi. Ei ole ollut kuvauslupaa, joten harjoittelu on mennyt osin pilalle, ei ole voitu kokeilla uusia menetelmiä. ”

K: ”Minusta nää (kuvausasiat) on isoja ongelmia, ja ennen kuin me aloitamme toista toteutusta, on mietittävä näitä asioita ja ratkaisuja. Kun me kuitenkin annetaan todistus opettajan pedagogisesta osaamisesta niin pitäisi myös pystyä arvioimaan opetusta kokonaisvaltaisesti.”

Videointiin liittyviä ongelmia olivat mm. opettajan kuvaaminen luokan etuosasta, jolloin videolla saattoi näkyä vain pieni hahmo tai puhuva pää. Ongelmana oli myös äänen huono laatu, jolloin opettajan puheesta oli vaikea saada selvää, tai kameran kohdentaminen väärin, liian lähelle tai kauas. Lisäksi oli huomattavissa, että videointi saattoi muodostua määrääväksi tekijäksi pedagogisissa valinnoissa: valittiin luentomuotoinen opetus, koska kamera oli helpoin sijoittaa kuvaamaan paikallaan pysyvää opettajaa. Tästä syystä videoiden välityksellä oli vaikea tehdä oppimisen ohjaamisen arviointeja, joissa arvioidaan muun muassa pedagogiikkaa, ohjaus- ja arviointiajattelua ja -toimintaa, opettajan vuorovaikutuksellisia taitoja ja opetustilanteen ilmapiiriä. Arvioinnin näkökulmasta videoinnissa onkin paljon haasteita, joiden ratkaiseminen vaatii sekä paneutumista oikeanlaiseen kuvaukseen (kuvaaja mukana tai liikkuva laitteisto), sekä erilaisten tilanteiden ja ryhmän kuvaamista. Lisäksi on mietittävä, miten kuvaukseen ohjataan niin, että opiskelija ymmärtää kuvauksen vaatimukset suhteessa arviointikriteereihin ja arvioitavien asioiden näkymiseen kuvattavissa tilanteissa videolla.

Verrattuna arviointiin paikan päällä video näyttää valikoidun siivun todellisuudesta, ja jos videokamera on suunnattu väärin, tuo todellisuus jää hyvin suppeaksi ja sitä on vaikea arvioida. Lisäksi opiskelija voi editoida videota, jolloin myös kuva todellisuudesta muuttuu arvioijan silmissä. Kuvauksiin liittyy siis aina myös eettinen ulottuvuus: mitä halutaan näyttää kouluttajalle, ja mitä jätetään arvioinnista pois. Opetusharjoittelun videointi ei ole yksinkertaista eikä helppoa, ja varsinkin jos halutaan autenttista kuvaa todellisuudesta, silloin esiin tulee monenlaisia ongelmia. Näitä ongelmia ja niiden ratkaisuja tulisi tarkoin pohtia opettajankoulutuksessa ja opetusharjoittelutilanteissa, ja opettajankouluttajan tulisi kysyä, millaiseen toimintaan hän arvionsa haluaa perustaa. On-line videointi on yksi ratkaisu ongelmiin, mutta verkkopilotin kokemusten perusteella on-line videointi koetaan vielä teknisesti haasteelliseksi ja se vaatii opiskelijan perehdytystä ja teknistä tukea. Oppimisen ohjaamisen opintojakso ei siis välity suoraan autenttisena videoiden kautta, sillä videot tarjoavat valikoidun ja suppean kuvan opetustilanteesta. Tätä tulee vielä kehittää ja on löydettävä sellaisia teknisiä välineitä, jotka opiskelijan on helppo ottaa käyttöön. Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa onkin meneillään ATTE-hanke, jossa pyritään tuottamaan ratkaisuja videointiin opetusharjoitteluopintojen tukena. Myös vertaisarvioinnissa verkon kautta on kehitettävää – kouluttaja kuvaa, kuinka vertaisarvioijat eivät pääsääntöisesti pääse arviointitilanteisiin mukaan, vaikka ne ovat tärkeitä oppimistilanteita ja samalla opitaan vertaisarvioinnin perusteita kouluttajan läsnä ollessa:

K: ”Palautekeskustelut on toteutuneet osaltani verkossa. Vain yhdessä tilaisuudessa oli paikalla verkossa vertaisoppija. Vertaisoppiminen ei ole toteutunut aikataulujen vuoksi. Mielestäni merkittävin epäkohta verkkopilotin toteutuksessa... Tähän pitäisi olla yhteiset pelisäännöt miten toimitaan. Sallitaanko poissaolot? Miten kehittyä vertaispalautteen antaminen ja vastaanottaminen? Miten näkyy vuorovaikutus ilman tätä toimintaa?”

Oppimisen ohjaamisen opintojakson lisäksi aineistossa kuvattiin valinnaisia opintoja. Opettajankoulutuksen opetussuunnitelmauudistuksessa 2013 valinnaisten tarjontaa lisättiin, mikä näkyi myös opiskelijoiden vastauksissa:

O: ”Valinnaisten opintojen tarjonta on runsas ja monipuolinen.”

O: ”No mulla on nyt nää valinnaiset niin mulla on tämä yrittäjyysosaaminen ja tuota öö sitten mulla on se sosiaalinen media, että mun mielestä ne on ollut tosi hyviä.”

Muutama opiskelija oli kokenut valinnaiset opinnot omaa opettajuutta eniten kehittäneeksi opintojen osaksi opettajakoulutuksessa: valinnaisia opintoja kuvattiinkin erilaisten suurten oppimisoivallusten kautta.

O: ”Mun mielestä sitä opettajuutta on kaikkein eniten vieny, tai on niin ku kaks sellasta mitkä tässä on noussu pintaan. On se ensinnäkin, että on ollut siellä webinaarissa erilaiset oppijat ja sitten se tietysti vielä vapaasti valinnaisena haasteelliset oppijat. Että musta tuntu, että puin sitten päähän ihan erilaiset silmälasit sen jälkeen ja nyt sitten kun on tehnyt muuta, niin lähtee koko ajan sitten siltä pohjalta. Ajattelen, että miten minä pystyn opettajana, kun luin tuota oppimistyyleistä että on huonoa opetusta jos ei oppilas opi, että ei ole olemassa oppimisvaikeuksia. Että miten mä pystyn oikeesti ottamaan huomioon erilaiset oppimistyyli, ja se niin kun että meitä on monenlaisia ja miten se mun opetus olis mahdollisimman monimuotoista ja monikanavaista ja tuota jotta jokainen oppilas pystyisi oppimaan. Toinen oli tää arviointi sitten.”

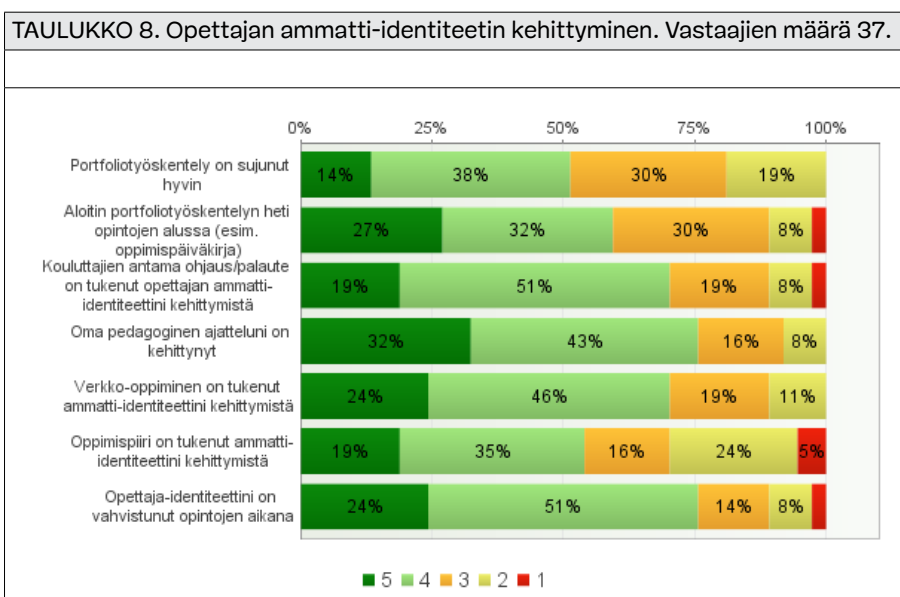
O: ”Sitten se että mä oman työnikin kannalta valitsin tuota opinnoikseni liikkuvat kuvat, joka mun mielestä ollu äärimmäisen hyvä että äärimmäisen, että johtuu varmaan siitä opettajasta että sen kouluttaja on todella niin kun positiivinen, että en oo aikaisemmin tavannu tuommosta opettajaa. Hän kyllä vastaa heti jos on kysyttävää ja viikonloppunakin. Äärimmäisen hyvä, yks antoisimmista kursseista.”

O: ”Valinnainen opintojakso (JAMK) somen käyttö pedagogisissa ratkaisuissa on ollut hyvä antamaan näkökulmia somen käyttöön.”

Opettajaopintoihin valikoituvat opiskelijat ovat usein jo pitkän opettajakokemuksen omaavia opettajia, joilla on paljon osaamista ja taitoja tullessaan opettajakoulutukseen. Valinnaiset opinnot mahdollistavat heille uusiin aihealueisiin syventymisen ja oman osaamisen laajentamisen, kun taas opettajanopinnot keskittyvät pääosin oman pedagogisen ajattelun ja perustaitojen kehittämiseen. Aineiston perusteella opiskelijoille valinnaistarjotin näyttäytyy mielekkäänä ja mielenkiintoisena, ja vaikka valinnaiset ovat verkkopilotin ainoa ei-verkkovälitteinen osa, ei tätä kritisoitu aineistossa. Valinnaisissa opinnoissa on myös paljon verkkoaiheisia opintojaksoja, joten omaa verkko-osaamista voi kehittää myös niiden kautta, ja osa valinnaisista opinnoista on myös vähintään osittaisesti verkko-opintoja.

AMMATTI-IDENTITEETIN KEHITTYMINEN

Keskeisin opettajankoulutuksen tarkoitus on kehittää ja tukea opiskelijoiden opettajaidentiteettiä. Eteläpellon ja Vähäsantasen (2006) mukaan ammatillinen identiteetti tarkoittaa henkilön elämänsä historiaan perustuvaa käsitystä itsestä ammatillisena toimijana. Ammatillinen identiteetti sisältää muun muassa työtä ja ammattia koskevat arvot, uskomukset, mielikuvat, tulevaisuuden haaveet ja käsitykset siitä, mihin ihminen kokee kuuluvansa (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006).



Opiskelijat kokivat oman opettajaidentiteettinsä vahvistuneen opintojen aikana, ja myös ammatillista kasvua oli palautekyselyn mukaan tapahtunut. Myös oma pedagoginen ajattelu oli kyselyn mukaan suurimmalla osalla lähtenyt muuttumaan ja kehittymään jo syksyn 2013 aikana. Vahvimmat tekijät ammatti-identiteetin muodostumisessa olivat vastausten perusteella olleet kouluttajan antama palaute ja ohjaus sekä verkko-oppiminen (taulukko 8). Oppimispiirityöskentelyn merkitys ammatillisessa kehittämisessä vaihteli, suurin osa opiskelijoista koki kuitenkin ammatillisen identiteetin vahvistumista jo syksyn opintojen aikana. Myös kouluttajat arvioivat laadullisessa aineistossa opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittymistä myönteisessä sävyssä:

K: "Mm. ammatillinen kasvu on toteutunut hyvin ja opettajuuteen kasvamista tapahtunut, noin puolessa vuodessa tällä päätoimisella opiskelijalla, vaikka sitä epäilinkin kovasti aikaisemmin, miten verkko ja nopea aikataulu saavat oppimista aikaiseksi opiskelijoilla näin isoissa asioissa."

Opiskelijoiden aineistoissa ammatillinen kehittyminen näkyi mm. reflektiona ja omien toimintatapojen pohtimisena. Omaa opettajuutta tarkasteltiin uudella tavalla, tai saatiin vahvistusta omille toimintatavoille ja käytänteille.

O: "Aika paljon oon sitten tuota omaa reflektiopäiväkirjaa ja blogia käynny läpi mulla on oikeestaan ollu nää kaksi teemaa että siten siellä blogissa käynny läpi sitä, minkälainen minä olen oppimistyyliiltään ja miten mä reflektoin sithän mä tajusin tuossa että tietyllä tapaahan mä oon koko ikäni, että mä oon tämmönen refleктоiva tyyppi. Että mun piti etsiä lisää sitten mitä tää tämmöinen oikee reflektioni sitten on, että teoriapohjaa sille, että tää edellinen webinaari, missä oli just tästä arvioinnista, että nimenomaan se tärkeys, että tuota saada sitä palautetta muilta. Ja tota sitten siinä tuli mun mielestä myös se esimerkiksi, että myös haasteellisista oppijoista saamani opettajan palaute, että sen palautteen kyllä kävin monta kertaa lukemassa, sitä ja kopioimassakin, että sai sen sitten laitettua sinne portfolioon, koska siitä tuli niin hyvä olla siitä palautteesta. Että se palaute toi itselle sen että hei mä oon ite oikeesti ihan oikeilla jäljillä näissä asioissa."

O: "No oonhan mä kehittyne, että kun minun pohjakoulutushan on sairanhoidaja ja siellä on paljon ohjaamista, ja minä ajattelin ensin että kaikki on ihan erilaista. Mutta nyt kun minä oon käynny tätä materiaalia läpi ja muuta niin huomaan että nämähän on ihan thäts it että oon tienny nämä aikasemminkin."

O: "Nyt vaan sieltä lokeroistani kaivan että niin ku tähän opettajuuteen liittyen, että tää, että oonhan mie aina ohjannu. Että mie oon ohjannu potilaita ja potilasryhmiä ja eihän tää niin kun eroa siitä opettamisesta juurikaan, että eihän tämä mitään uutta oo, mutta minä vaan syvennän sitä aikasempaa tietoa ja nyt vaan verestän tätä. Koska minä oon tehny paljon muuta välillä ja aina tämä kytkeytyy kaikkeen, että ei ollutkaan sitten niin uutta kuin ajattelin että ehkä olen syventäny sitä vaan ja kasvanut tässä."

O: "Jaa, vaikea sanoa onko verkkopilotti sinällään tukenut opettajuuttani. Nämä opinnot ylipäätään ovat tuoneet vahvistusta omalle opettajuudelle"

ja antaneet joitakin lisäeväitä työhön. Ainakin kriittisyys erilaisia verkko- tai somevälineitä kohtaan on kasvanut: on todella tärkeää miettiä kohderyhmän ja opetettavan asian kannalta, mitä välineitä käyttää ja miten. Ei ole itsestään selvyys hypätä somemaailmaan.”

O: ”Vain jatkuvasti itseään kehittämällä pystyy vastaamaan yhteiskunnan kehitykseen ja eri vaatimuksiin, joita oppilaat ja muuttuva substanssi-osaaminen asettavat? Yksi asia, joka nousi keskustelussa esille, oli myös opettajan jatkuva itsereflektointi. Jatkuvaa kehittymistä tukee varmasti se, jos pystyy poimimaan päivän opetuksista onnistuneet tekijät ja syyt siihen. Ja pohtimaan niitä asioita mitkä eivät juuri silloin tuntuneet toimivan.”

Ammatillisen osaamisen vahvistuminen oli tuonut myös itsevarmuutta ryhtyä omassa työssä uusiin tehtäviin tai rooliin, ja kehittämään omaa opetusta:

O: ”Kyl se teorian tuntemus ja sen tunteminen on tietysti antanu aika paljonkin ja sit on oppinut tuntemaan. Viimeisenä tietysti tuo opettajan toimintaympäristö että on oppinut tuntemaan niitä rakenteita miten tässä maassa noita opintoja rakennetaan milläkin tasolla. Niin on se antanu sellasta varmuutta ja niin ku tietää vähän sen oman paikkansa tarkemmin että mihin sitä niin ku sijoittuu, ja siitä teoriasta se kuitenkin lähtee. Ja jos miettii päivätyötä, niin on ehkä itse muuttunut silleen aktiivisemmaks kehittäjäksi ja uskaltanut sitten rohkeemmin mukaan erilaisiin hankkeisiin, että tälläkin hetkellä toimin sit jo mejän oppilaitoksen pedagogisessa tiimissä ja kuntatasolla oon tv-tämmöses tiimissä joka tv:n käyttöä suunnittelee ja toteuttaa meidän seudulla. Ja sit oon vielä tuota yrittäjäyyskasvatustiimissä joka suunnittelee yrittäjäyyskasvatusta meillä, että on se semmosta tietty rohkeutta tuonu sitten tää opiskelu että on saanut tavallaan joihinkin semmosiin omiin ajatuksiin niin vahvistusta ja sitten on saanut korjattua kaikkii muita että on heittäytyny rohkeemmin menemään kaikkiin mukaan.”

Ammatillista kehittymistä kuvaavia teemoja oli aineistossa jonkun verran, ja ne liittyivät lähinnä oman kasvun reflektointiin ja opittujen asioiden merkitykseen omassa työssä ja opettajuudessa. Reflektio on monitasoinen käsite, ja tutkijat ovat kuvanneet sitä oppimisprosessin yhteydessä hyvin eri tavoin: on puhuttu muun muassa pohdiskelusta, uudenlaisesta ymmärtämisestä, vaihtoehtojen arvioinnista, ongelman ratkaisusta, merkitysten muodostamisesta, kokemusten tutkimisesta tai teorian ja käytännön integroinnista (Peltomäki 1996, 74–75). Boudin ja Falchikovin (1989) mukaan reflektio on oppimisen

yhteydessä älyllistä ja affektiivista toimintaa, jossa yksilö tutkii tietojaan ja kokemuksiaan saavuttaakseen uuden ymmärtämisen tason. Reflektio vaatii siis vuorovaikutusta ja erilaisia heijastuspintoja, joihin verrata aikaisempia tietoja ja taitoja. Näitä peilejä omalle osaamiselle voivat olla ohjaus, teoriat, kokemus tai keskustelu muiden kanssa.

Ammatillinen kehittyminen on iso ja laaja asia, ja siihen vaikuttavat monet tekijät, kuten taustaorganisaation tuki ja mahdollisuus käyttää aikaa omaa kehittymiseen. Ammatillisen kasvun tapahtumista pohditaan opettajankoulutuksen lopussa, kun opiskelija esittelee omaa portfolioaan ja pohtii oppimiaan asioita. Ammatillinen kasvu on pitkä prosessi, ja voi olla, että jotkut opettajankoulutuksen teemoista tai taidoista realisoituvat vasta jonkun ajan kuluttua valmistumisesta. Opettajan työ on haasteellinen ammatti, joten opettaja ei ole ikinä valmis työssään.

VERKKO-OPPIMISEN OIKEUTUSTA ETSIMÄSSÄ

Liljeström (1982, 281) on todennut, että ihmiset toistavat tekoja tai toimintoja, joista on satu hyvät tulokset. Tavat ovat yhdessä järjestettyjen toimintojen perusta. Aikaa myöten tavasta tulee sääntö siitä, miten on meneteltävä. ”Sosiaaliset instituutiot ovat yhteisten rutiinien malleja” (Liljeström 1982). Verkkopilottikoikeilussa on nähtävissä yhteisten rutiinien luomista, joilla on pyritty legitimoimaan verkko-opetuksen oikeutus ja olemassaolo. Niin kouluttajien kuin opiskelijoidenkin aineistossa on nähtävissä monia syitä ja perusteluja sille, miksi opiskellaan verkossa tai miksi se voisi olla parempi tapa kuin esim. perinteinen ”first life” -opiskelu- tai oppimismuoto. Aineistossa ilmeni monenlaisia perusteluja ja pohdintoja verkko-opettajankoulutuksen merkityksestä ja hyvistä piirteistä. Opiskelijoille merkittävää oli ollut opintojen joustavuus, jolla tarkoitettiin esimerkiksi yksilöllistä etenemistä sekä vapautta opetuksen ”rakenteista”:

O: (Tukenut opintoja) ”Mahdollisuus edetä omaan tahtiin.”

O: (Opintoja tukevat tekijät) ”Omaehtoinen eteneminen opinnoissa.”

O: ”Suhteellisen paljon mahdollisuutta itse vastata oppimisestaan, suunnitella ja aikatauluttaa.”

O: ”Mahdollisuus tehdä opintoja omaan tahtiin ja vapaus ajasta ja paikasta ovat mahdollistaneet koko opinnot; hyvä juttu!”

O: ”Parasta tämä etäopiskelu mahdollisuus ja joustavuus.”

O: ”Ja tuota... ja mun mielestä on tää opiskelu hirveen paljon vapaampaa tää opiskelu kuin esimerkiksi diakissa missä mä nään sosionomiopinnot suoritin.”

O: ”Tää oma vapaus on kuitenkin antanu sen mahdollisuuden että voi silloin tehdä kun sopii itelle.”

Verkko-opiskelu oli ollut joillekin opiskelijoille ainoa mahdollisuus opiskella opettajaksi, ja varsinkin työssäkäyvät opiskelijat kokivat verkko-opiskelun tavaksi yhdistää työ ja opiskelu:

O: *"Verkko-opintomahdollisuudesta täysi kymppi! Mikään muu vaihtoehto ei edes olisi mahdollinen nykyisessä elämäntilanteessani. Hienoa, että opinnot voi lisäksi suorittaa täysin omaan tahtiin."*

O: *"Verkossa tapahtuva oppiminen on aivan mainio juttu. Erityisesti menetelmä palvelee työn ohella tapahtuvaa oppimista."*

O: *"Opinnot toimivat hyvin verkon kautta ja antavat paljon. opintojen sisältö ja meidän oppijoiden "haastaminen" oppimaan yhteisöllisesti toimii hyvin."*

O: *"Verkkopilotti mahdollistaa opiskelun etänä. Tämä on auttanut opintojen sijoittamista työelämään."*

O: *"No mulle se sopii erittäin hyvin, että että mä tykkään tästä niin kun ja ite kun vielä tähtää siihen että tulevaisuudessa olis verkkomaailmassa ite opettajana yhä enemmän, niin silloin tässä vaiheessa on todella hyvä harjoitella sitä että on ite opiskelija ja mieltii. Koko ajan reflektoi sitä, että miltä minusta opiskelijana verkko-opiskelu tuntuu, ja sitten osais ottaa niitä asioita tulevaisuudessa itse huomioon opettajana, että hei hetkinen tällai niin kun musta tuntu silloin opiskelijana niin ehkä mun omista opiskelijoista saattaa tuntuu samalta. Tietenkin on erilaisia oppijoita ja erilaisia oppimistyylejä tota että mitä kullekin."*

O: *"Minusta on tosi hyvä tämmönen mahdollisuus että pystyy verkossa suorittamaan että minun mielestä tämä mahdollistaa sen, että pystyy olemaan töissä koko ajan ja se että opit yhden uuden välineen itsekin samalla."*

O: *"Kyllähän se verkkomuoto omassa tapauksessa tukee hirmu paljon kun on kuitenkin päivätyö ja perhe niin on ollut helpompi katsoa kalenterista semmoista aikaa mikä ei vaadi niin kun siirtymistä paikasta toiseen että siinä niin kun yleisesti tämä opiskelumuoto on sopinut oikein hyvin."*

Kouluttajat pohtivat verkko-opetuksen oikeutusta ja perusteluja vertailemalla verkkopilottikoulutusta alueryhmien toimintaan. Alueryhmän toiminta tuntuikin olevan mittari, johon verkkopilottia ja sen käytäntöjä usein verrattiin. Vanhoja käytäntöjä refleктоimalla päästiin omassa ajattelussa "sinuiksi" verkkopilottiratkaisujen ja valintojen kanssa:

K: ”Mä en nää eroa ohjauksessa alueryhmien kanssa. samat käytännöt ja verkkoa käytetty. Taas mä oon sitä mieltä, että meillä on vaan erilainen väline. Kuvan kautta ollaan läsnä että sä näät sen toisen ihmisen.”

K: ”Verkkopilotti on suunnittelupainotteisempi ja se ei ole sillä tavalla suoraan verrannollinen. Mä nään tän hyvin lähellä sitä face to face opetusta. Me on vaan hypäty virtuaalisesti johonkin.”

K: ”Mulle tää on vaativampaa kuin ns. frontaaliopetus. Mä koen tästä laadusta aika helkkarinmoista painetta, että tää opiskelijakokemus verkkotoetus olis sellaisesta että hän suosittelisi sitä muille tai puhuis ylipäätään Jamkista hyvää.”

K: ”Mä en tunnista niitä ihmisiä, kun me ei voida pitää niitä kuvia. Mun pitää ihan pinnistellä, että mä tunnistan omat opiskelijat, se on tosi huolestuttavaa. Mä muistan nimiä, mutta mä en muista, että se ois koskaan puhunut mitään tai ollut aktiivinen millään lailla. Sillä lailla hän voi tehdä ihan mitä tahansa webinaarien aikana.”

K: ”Toisaalta alueryhmissäkin on erilaisuutta ja erityisen tärkeää on hengen luominen heti orientaatiopäivillä. Ehkäpä tässä verkkototeutuksessa vähän paremmin näkee sen yhteistyön, jota oppimispiirit tekevät. Yhteisöllisyys on hyvin toteutunut myös tässä verkkopilottissa. Alueryhmissä yhteistyö myös on oman kokemuksen mukaan ollut tiivistä, mutta sen hedelmät sitten näyttäytyvät yhteisillä lähipäivillä. Tässä verkkopilotti 2:ssa opiskelijat eivät ole kadonneet muihin sovelluksiin, joista ohjaaja ei olisi tietoinen, joten tästä syystä näemme todennäköisesti paremmin sen yhteistyön, jota oppimispiirit tekevät.”

Bergerin ja Luckmanin (1967) mukaan legitimaatiossa oikeutetaan sosiaalisia järjestelmiä, joksi tulkitseen myös verkkopilottin toimintaympäristön. Verkko-opetus on nähtävissä sekä kouluttajille että opiskelijoille uudenlaisena sosiaalisena rakenteena, johon siirtyminen ei ole ongelmattonta, ja jota toimijat pohtivat ja arvottavat monin tavoin. Kouluttajilla tämä näkyi esim. sen pohtimisena, kuinka verkko-opetus eroaa tai ei eroa ns. perinteisestä opettajakoulutuksesta (alueryhmätoteutukset), tai miten verkko-opiskelujen ongelmista on päästy eroon. Yksi legitimaation peruste oli, että eroja ns. perinteiseen opettajakoulutukseen alueryhmissä ei löydy, verkko-opetuksen on siis oltava yhtä hyvää tai huonoa kuin perinteinen opettajakoulutus, jolloin perustelu

on totuttujen rutiinien samankaltaisuus verkkovälitteisessä opetuksessa. Toisaalta kouluttajapohdinnoissa verkko-opetuksen nähtiin eroavan monin tavoin lähiopetuksesta, niin hyvässä kuin pahassakin, jolloin legitimointi tapahtuu verkko-opetuksen erityisluonteen kuvaamisella ja perustelujen löytämiselle sitä kautta. Verkko-opetusta voidaan kuvata vaikkapa opiskelijalle helpommaksi, ajasta tai paikasta riippumattomaksi oppimisen tilaksi, jonne tullaan ja josta lähdetään silloin kun siltä tuntuu, tai verkko-opetus voidaan nähdä rakenteiltaan joustavana, aineistoiltaan monipuolisena tai syrjäkylien opiskelijat huomioon ottavana opetuksen tapana.

Verkkopilottin aineistossa on nähtävissä yhdenmukaisen sosiaalisen todellisuuden rakentamista, ikään kuin sekundaarisosialisaatiota, jossa opettajankouluttajat ja opiskelijat sekä sopeutuvat verkkoympäristön haasteisiin, että luovat siitä yhteisiä näkemyksiä ja arvoja. Koulutusprosessin kautta he oppivat toimimaan verkkoympäristössä ja näkemään sen edut. Alun verkkohämmennyksen jälkeen onkin nähtävissä asenteiden ja kokemusten seestymistä, kun on huomattu, että opiskelu verkkoympäristössä sujuu ja toimii. Verkkopilotti voidaan nähdä siis sekä oppimisprosessina suhteessa verkkoympäristöön, että verkko-opetuksen legitimointina niin, että verkko-opetuksesta tulee monin erilaisin argumentein hyväksytty oppimisen paikka. Näitä verkko-opetuksen perusteluja tulisikin tarkastella kriittisesti, ja pohtia, miten kestävä perustelu on esimerkiksi verkko-opetuksen legitimointi sitä kautta, että se on samanlaista kuin muu opettajankoulutus, vai tulisiko verkko-opetusta arvioida uudenaikaisena, esimerkiksi uutta ”syväoppimista” tuottavana pedagogisena toimintaympäristönä (vrt. Fullan & Langworthy 2014). Toivon mukaan tämän raportin kautta tätä keskustelua syntyy.

YHTEENVETOA TULOKSISTA

Verkkopilotin tutkimusaineisto on ollut laaja, monipuolinen ja ristiriitainen. Aineiston kautta on määrittynyt käsitys verkko-opettajankoulutuksen hyvistä ja huonoista puolista, joskin kokemukset verkko-oppimisesta ovat yksilöllisiä ja esimerkiksi opiskelijoiden näkemykset onnistumisista ja epäonnistumisista osin ristiriitaisia. Tässä tutkimuksessa ei pyritä yleistämään ja tulokset eivät tarkoita, että samat asiat ja ilmiöt toistuisivat sellaisenaan jossain muussa toimintaympäristössä tai ryhmissä. Tutkimuksessa esiinnousseet näkökulmat toivottavasti kuitenkin auttavat verkko-opettajia oman opetuksensa kehittämisessä ja tarkastelussa.

Mitä opiskelijoiden ja opettajankouluttajien kokemukset sitten kertovat? Mikä on lopputulos? Kokemusten perusteella voi arvioida opetuksen laatua ja koulutuksen kokonaisuutta, johon vaikuttavat hyvin monet asiat. Ylipäättään opiskelijoiden äänen kuuleminen oppimisprosessin toteuttamisessa on tärkeää, kuten Rautiainenkin (2013) toteaa: ”Sen sijaan, että pidämme kiinni suuresta määrästä sisältöjä, joita ilman opettajan ei voi ajatella selviytyvän työstään, meidän tulisi kiinnittää huomiotamme opiskelijan unelmiin, hämmennyksiin ja kiinnostumisiin. Ne eivät ole sattumanvaraisia, irrallisia ja epärelevantteja koulutukselle, vaan juuri päinvastoin.”

Verkkopilotissa opiskelijoiden toteutuneet ”toiveet ja unelmat”, onnistumisen kokemukset ja opiskelussa tärkeinä pidetyt asiat liittyvät muun muassa tarpeenmukaiseen ja oikea-aikaiseen ohjaukseen, webinaarien monipuolisiin sisältöihin ja toimintatapoihin, pedagogiseen monipuolisuuteen ja vuorovaikutuksellisuuteen. Onnistumisena voidaan pitää myös sitä, että suurin osa opiskelijoista valmistui omana tavoiteaikanaan. Opiskelijoita on ollut yhteensä 55, joista on tämän raportin kirjoittamishetkellä valmistunut 29 opiskelijaa (3 on keskeyttänyt). Keskimääräinen valmistumisaika on puolitoista vuotta, mutta opiskeluaikaa on kolme vuotta, joten osa opiskelijoista jatkaa vielä omaa oppimisprosessiaan kevään 2016 loppuun saakka. Ammatillista kehittymistä kuvattiin tapahtuneen monin tavoin opettajankoulutuksen aikana. Myös kouluttajien varmuus ja osaaminen (esimerkiksi Connectin käyttö) kasvoi prosessin myötä.

Verkkopilotissa löydetty hyvät käytännöt myötäilevät melko tarkasti Anttilan ja Pruikkosen listaa (2011, 17), jonka laatimiseksi he haastattelivat kahtatoista verkkopedagogiikan asiantuntijaa. Hyviksi käytännöiksi heidän

selvityksessään nousivat mm. toimintatapojen ja tehtävien kuvaaminen etukäteen (käsikirja, Optima), yksilöaktivointi (hopsaus, yksilölliset tavoitteet), reaaliaikainen dokumentointi, virtuaaliluokan ja oppimisalustan yhteiskäyttö (vrt. Connect ja Optima), monimuotoiset ohjaustavat ja yhteisöllisyys. Laadukkaita etä- ja verkko-opetuksen elementtejä ovat Anttilan ja Pruikkosen (2011) mukaan vuorovaikutus ja osallistava pedagogiikka, suunnitelmallisuus ja varasuunnitelmat, vaihtelevat toimintamallit, palautteenantamisen, pedagogiset taidot ja johtajuus, tarkoituksenmukaisesti valitut menetelmät, oikea-aikainen ohjaus, rauhallinen ja salliva ilmapiiri sekä opettajan aktiivinen läsnäolo verkossa. Aineiston perusteella näissä on onnistuttu verkkopilotissa melko hyvin. Opiskelija-aineistosta nousi esiin kuviossa 4 esitetyjä yleisimpiä näkökulmia, jotka olivat opiskelijoiden mukaan erityisesti tukeneet heidän oppimisprosessiaan. Tosin vastauksissa oli myös ristiriitaisuutta, ja esimerkiksi oppimispiirin toimimattomuus voi muuttua oppimista haittaavaksi tekijäksi, kuten aikaisemmin kuvatussa laadullisesta aineistosta on luettavissa.



Kuvio 4. Opiskelijoiden oppimisprosessia tukeneet tekijät verkkopilotissa.

Kehittämisen kohteiksi verkkopilotista nousevat markkinoinnin oikeellisuus ja täsmällisyys, opiskelijavalinta, ryhmäytymisen tehostaminen, oppimispiirien toiminnan tukeminen entistä vahvemmin, verkkovälineisiin ja verkotaitoihin perehdyttäminen, tekniset välineet (Connect Pron vajavuudet), kouluttajien resursointi ja yhteistyömahdollisuudet ja oppimisen ohjaamisen videotikäytänteet. Lisäksi opiskelijoiden poissaolot ja näin jääneet oppimisen aukot huolettivat kouluttajia. Verkossa opiskelu tuntuu olevan vähemmän sitouttavampaa olemaan läsnä yhteisissä keskusteluissa, ja joissain webinaareissa läsnä saattoi olla vain noin puolet opiskelijoista. Tämä on kouluttajien ja kanssaopiskelijoiden näkökulmasta turhauttavaa ja aiheuttaa kouluttajille paljon lisätyötä, kun yksilöllinen ohjaustarve tätä kautta kasvaa. Syiksi poissaoloihin opiskelijat nimesivät usein työkiireet, mutta verkkopilotin kokemusten mukaan verkko-opintoihin sitouttamisen tapoja tulisi pohtia ja vahvistaa.

Tuloksista voidaan johtaa seuraavia suosituksia ajatellen tulevaisuuden verkkototeutuksia opettajankoulutuksessa:

- Ryhmäytymistä voisi tukea paremmin hybridimallilla, jossa on orientaatiolähipäivien lisäksi yksi tai kaksi lähijaksoa verkko-opiskelun ohella.
- Verkkovälineiden hyödyntäminen tutustumisessa ennen orientaatiopäivää (esimerkiksi Flipgrid-sovellus).
- Ryhmien koko verkko-opiskelussa kannattaa pitää pienenä, sillä suuri ryhmä sekä kuormittaa verkkoa enemmän, että vaikeuttaa ryhmäytymistä (opettajankouluttajien toivomus maksimissaan 20 henkilöä/ryhmä).
- Pariopettajuus välttämätöntä.
- Käsikirjan ja Optiman kehittäminen niin, että ne ovat rakenteeltaan ja sisällöiltään yhteneväiset. Käsikirjaa tulee käyttää tehokkaammin ohjauksessa hyväksi opintojen avaamisessa opiskelijoille.
- Opiskelijoiden verkkotaitojen ja välineiden tarkempi arviointi ja tuki opintojen alussa.
- Webinaarien tarkka käsikirjoittaminen ja layoutit, sekä teknisten ongelmien ennakointi käsikirjoittamisessa (esimerkiksi suunnitelma B valmiina).

- Pedagoginen läpinäkyvyys ja monipuolisuus verkossa. Pedagogisen infrastruktuurin tiedostaminen ja reflektointi (vrt. Lallimo ja Veermans 2005).
- Oppimispiirien tukeminen ohjauksellisin keinoin ja ryhmädynamiikan kehittämisen vahvempi seuraaminen.
- Webinaarit on hyvä pitää lyhyinä, pituus maksimissaan n. 4 tuntia kerrallaan.
- Opiskelijoiden poissaolojen ennalta ehkäisyyn ja sitouttamiseen tulee kiinnittää enemmän huomiota.
- Opetusharjoitteluvideoinneissa tulisi olla tarkka ohjeistus ja tulisi videoida erilaisia tilanteita yhden sijaan.
- Vahvempi ”työssäoppimisen ote”, sillä opettajan toimintaympäristön hahmottaminen verkon välityksellä on haasteellisempaa niille opiskelijoille, jotka eivät tule oppilaitosympäristöstä.
- Webinaarien merkitys opiskelijoiden vuorovaikutustaitojen arviointiympäristönä on haasteellinen, tähän tulisi pohtia lisää vaihtoehtoja.
- Vertaisarviointi säännönmukaiseksi oppimisen ohjaamisen keskustelutilanteisiin, jolloin vertaisarviointi ei tapahdu vain kirjallisesti, vaan opiskelijat keskustelevat keskenään arvioinnin periaatteista.
- Verkko-opetuksen jatkuva arviointi ja palautteen kerääminen.
- Ei liian tiukkoja raameja, vaan joustavuus toteutuksessa ja käytännöissä, esimerkiksi face to face -ohjaus tulisi olla mahdollinen, jos opiskelijalla ei ole vielä vaadittavia verkkotaitoja- tai välineitä.

Seuraava askel opettajankoulutuksen verkko-opetuksessa voisi olla myös kokeilla entistä monipuolisemmin uusia sosiaalisen median välineitä ja tapoja, sekä yksilöllistää edelleen oppimisen prosesseja verkossa. Teknologian käytössä on edelleen monenlaisia haasteita, ja opiskelijoilla verkko-oppimisen suoritusnäkökulma korostuu helposti oikean syväoppimisen kustannuksella. Verkko-oppiminen tarkoittaa edelleen monille ajasta ja paikasta riippumattomaa itsekseen opiskelua, jolloin opettajankoulutuksen haaste on muuttaa

tätä käsitystä yhteistoiminnalliseksi ja yhteisölliseksi näkemykseksi verkko-oppimisesta. Verkko-oppiminen ei ole opettajankoulutuksessa helpoin tapa opiskella, vaikka niin yleisesti tunnutaan edelleen luulevan. Opiskelijoiden itseohjautuvuuden ja oppimaan oppimisen taitoja verkossa on tuettava paljon, ja tämä vaatii resursseja ja osaamista, sekä huolellista oppimisprosessin ja sen ohjaamisen suunnittelua ja toteuttamista.

Opiskelijan oppimiseen vaikuttaa kokonaisvaltainen oppimisympäristö, jossa on sekä rajoittavia että mahdollistavia tekijöitä (Jaakkola, Nirhamo, Nurmi & Lehtinen 2012). Oppimisprosessissa yhdistyvät muun muassa fyysinen, teknologinen (päätelaitteet, oppimislustat), pedagoginen, didaktinen, sosiaalinen ja kulttuurinen oppimisympäristö. Osa näistä tekijöistä voi suunnitella ja osaan voi vaikuttaa, mutta esimerkiksi interpersoonalliset tekijät opiskelijat tuovat mukanaan oppimistilanteeseen. Nirhamon ym. (2012) mukaan kaikki nämä tekijät vaikuttavat oppimis- tai opetustilanteen toimivuuteen ja tulokseen, ja esimerkiksi sosiaalisen median välineet ja palvelut ovat vain osa oppimisympäristön kokonaisuutta. Tämä on näkynyt myös verkkopilotissa, eli huolellinen suunnittelu ei aina takaa onnistumista, vaikka toisaalta hyvä suunnittelu on onnistumisen edellytys.

Opiskelijoille pedagogiset ratkaisut ja niiden läpinäkyvyys ovat aineiston mukaan tärkeitä. Ei voi välttämättä sanoa, että verkkopilotti on pedagogisesti ollut kovin innovatiivinen: siinä ei esimerkiksi ole muodostunut mitään opettajankoulutukselle radikaalisti uutta pedagogista mallia tai käsitystä oppimisesta, mutta ehkä tärkeämpi pedagoginen asia on, että opettajaopiskelijoille on kokonaisuudessaan monipuolisen ja yhteisöllisen pedagogiikan ja verkkoympäristön yhdistämisellä luotu uutta oppimisen kulttuuria. Verkkopilotissakin on näkynyt, että ”oppimista ei voi supistaa mihinkään menetelmään tai välineeseen”, vaan oppiminen on laaja ja monitasoinen ilmiö, jossa vaikuttavat monet yhtäaikaisten tekijät (Säljö 2004). Oppiminen vaatii lisäksi aina vuorovaikutusta ja viestintää muiden ihmisten kanssa, ja oppimista tulisi tarkastella myös osana makrotasoa (kulttuuri, instituutiot, oppimisen institutionalisoituminen) (mt).

Tärkeää onkin tarkastella, millaista on verkko-oppimisen kulttuuri, ja millaista oppimisen kulttuuria opettajankoulutus tahtoo olla luomassa ja rakentamassa. Julkisessa keskustelussa on tuotu esiin esimerkiksi voimaannuttavan tai osallistavan oppimiskulttuurin merkityksestä ja näkökulmista aikuiskoulutuksessa. Suoranta (2003, 159) perää koulutuksesta ”yhteisöllisen välittämisen keidasta” ja ”osallistumisen areena”, jossa käsiteltäisiin suuria teemoja ja selviytymisstrategioita, ja opittaisiin kriittistä ajattelua. Aarto-Pesosen (2013) mukaan ”kokonaisvaltaiselle ammatilliselle kasvulle tukea antava ja tutkimukseen perustuva aikuiskoulutus auttaa onnistuessaan opiskelijaa päivittämään minäkuvaansa,

avartamaan ammatillista ymmärrystään ja monipuolistamaan toimijuuttaan”. Miten tällaista aikuisopiskelua mahdollistetaan, ja miten nämä periaatteet, ja ”voimaannuttava oppimisen kulttuuri” toteutuu verkko-opiskelussa? Fullan ja Langworthy (2014, 14) käyttävät käsitettä syväoppiminen, jolla he tarkoittavat sellaista pedagogiikkaa, jolla opiskelijoista tulee luovia ja yhteistyöhön kykeneviä elinikäisiä oppijoita, jotka osaavat käyttää teknologiaa ja verkostoja hyväksi omassa oppimisessaan ja ongelmanratkaisussa. Fullanin ja Langworthyn (2014) mukaan tämä vaatii opiskelijan ja opettajan välisen suhteen purkamista sen vanhassa merkityksessä, ja oppimisen rakenteiden uudelleenluomista. Fullan ja Langworthy (2014) nostavatkin keskiöön opettajan pedagogisen kapasiteetin ja kyvyn muodostaa oppimiskumppanuuksia opiskelijoiden kanssa perinteisen sisältöjen opettamisen sijaan. Syväoppimisessa luodaan uutta tietoa, ja tässä tiedonrakentamisessa käytetään avuksi teknologian tarjoamia mahdollisuuksia, digitaalisia työkaluja sekä materiaaleja. Opettajan keskeisin tehtävä on tukea opiskelijoiden oppimaan oppimisen taitoja ja tukea opiskelijan omatoimisuutta. Oppimisprosessiin kuuluvat siis syvälliset ja ongelmanratkaisuun perustuvat oppimistehtävät, uusien asioiden kokeilu, virheet ja niistä oppiminen sekä uusien ajatusten arviointi ja testaaminen (Mts. 20.)

Verkkopilotissa on nähtävissä Fullanin ja Langworthyn (2014, 25) kuvailemia uuden oppimisen piirteitä: mm. opiskelijoiden mahdollisuudet määrittää omia oppimistavoitteitaan, reflektion ja palautteen merkitys sekä vertaisarvioinnin merkitys. Verkkopilotissa onkin pitkälti ollut kyse uudenlaisen oppimisen tilan ja paikan luomisesta, jossa opiskelijoiden on opittava toimimaan. Tämä on ollut haasteellinen prosessi, joka on vaatinut opettajankouluttajalta sekä vahvaa ohjauksellisuutta että asioiden perustelua ja tutkimista, että opiskelijoilta aktiivisuutta ja vastuunottoa.

Verkko-opetus onkin myös opettajankouluttajalle vaativa maailma. Shapiro ja Hughes (2010) toteavat, että jokaisen kasvattajan tulisi kysyä itseltään on-line maailmassa, miten he suhtautuvat muun muassa tasa-arvoisuuteen, yhteisöllisyyteen, kilpailuun, riskinottoon, opetuksen rakenteisiin tai rakennettomuuteen (vrt. institutionaalisuus) tai tunteiden näyttämiseen verkko-opetuksessa? Shapiro ja Hughesin (2010) mukaan on tärkeä pohtia myös kulttuurisia normeja ja opetuksen valta- ja kontrolliasetelmia verkon kautta niin, että pystytään rakentamaan todellista ja tasa-arvoisuutta yhteisöllisyyttä. Miten tukea opiskelijaa niin, että ”Onnistumiset, oppimiset ja ammatilliset oivallukset voimaannuttavat häntä” (Aarto-Pesonen 2013). Tämä kysymys ei oikeastaan koske vain verkkooppimista, vaan laajemminkin opettajankoulutusta ja sen käytäntöjä. Verkkopilotitutkimuksen kautta on nähtävissä, että tässä ollaan jo oikealla tiellä, ja esimerkiksi ohjausprosessi toimii hyvin opiskelijan ammatillisen kasvun tukena.

MUUTTAAKO VERKKOPILOTTI OPETTAJANKOULUTUSTA TAI SEN KÄYTÄNTÖJÄ?

Teknologian vaikutusta kouluympäristöön selvittävässä tutkimuksessa on todettu, että teknologian käyttöönottamisella on monia vaikutuksia, mutta vaikutukset ovat usein hitaita ja näkyvät vasta pitkällä aikavälillä (mm. Ilomäki 2008). Tämä tekee myös tutkimuksesta ja tulosten ennakoimisesta hankalaa. Toisaalta muutos ei aina tarkoita asioiden menemistä parempaan suuntaan. ICT-tutkimus on vahvasti myös ajassa kiinni: käsitteet ja ajatukset muuttuvat, samoin kuin ihmisten taidot ja välineet. Tutkimuksen haasteena on myös tarkastella isompia ilmiöitä välineiden takana – pedagogista muutosta tai muutosta ajattelussa.

Niemi, Vahtivuori-Hänninen, Aarnio ja Kynäslahti (2014, 81) ovat todenneet, että tieto- ja viestintäteknikan käyttöönotto ei koske vain yksittäisiä opettajia tai opiskelijoita. Heidän mukaansa teknologian käyttö muuttaa laajemminkin koulun toimintakulttuuria, kun oppimisympäristöt rakennetaan yhteisöllisesti ja avoimesti. Tähän suuntaan ollaan ehkä opettajankoulutuksessakin menossa, mutta varsinaisesta toimintakulttuurin muutoksesta organisaatio- tasolla ei ehkä vielä voida puhua. Opettajankoulutuksessakin tarvitaan lisää avointa keskustelua ja hyvien käytäntöjen jakamista, jotta teknologian käyttö arkipäiväistyisi ja laajenisi. Tieto- ja viestintäteknikan käyttö on jo monilla opettajankouluttajilla osa opetuksen suunnittelua, ja opettajankoulutuksella on myös tarvittavat laitteet ja ohjelmat. Verkkopilotin kokemusten perusteella on tärkeää, että opiskelijat perehdytetään hyvin verkko-oppimisen maailmaan ja käytäntöihin. Tämän selvityksen mukaan opiskelijoilla on paljon oppimista verkko-opiskelussa ja vaikkapa välineiden käytössä. Opiskelijoilla voikin olla omat opitut oppimistapansa, joita voi olla vaikea muuttaa yhden kokeilun tai yhden verkkokurssin keinoin (vrt. Ligorio, Loperfido, Sansone & Spadaro 2011, 64–81). Lopuksi voidaankin todeta, että verkko ei sinällään ole hyvä tai huono oppimisen väline, vaan osallistujat loppujen lopuksi määrittävät ja tuottavan sen, mitä on verkko-oppiminen. Aktiiviset ja osallistuvat opiskelijat, ja sitoutuneet opettajat, jotka monipuolisesti hyödyntävät verkko-oppimisen osallistavat ja yhteisölliset rakenteet ja mahdollisuudet, tuottavat yhdessä laadukkaan oppimisen prosessin, jossa voi olla monenlaisia pedagogisia ratkaisuja. Ei ole yhtä hyvää mallia verkko-opetuksen tuottamiseen, vaan erilaisia ratkaisuja, joilla voidaan päästä yhtä hyvään lopputulokseen.

LÄHTEET

Aarto-Pesonen, L. 2013. ”Tää koulutus ei oo tehnyt musta pelkkää jumppamaikkaa” – Substantiivinen teoria aikuisoppijan ammatillisen kasvun holistisesta prosessista liikunnanopettajakoulutuksessa. *Studies in Sport, Physical Education and Health*/192. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhteishaku ja valintakriteerit 2013. Viitattu 14.6.2013. <https://www.ojekorkeahaku.fi/ojehaku/amkhakuohje?Path=15731;22860;46087;46091>.

Anttila, E.-H., Juvonen, P. & Parikka, H.-K. 2011. Verkko-opetuksen hyvät käytännöt. Saimaan ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 14. Viitattu 12.5.2014. <http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/25729/verkko-opetuksen.pdf?sequence=1>.

Anttila, K. & Pruikkonen, A. 2011. Opettajakonkarit kertovat. Etä- ja verkko-opetuksen laatu tekijät ja hyvät käytännöt. Teoksessa: Kokkonen, S. & Mehtälä, M. (Toim.) Lapin etäopetuksen tukipalvelut. Omalla tyylillä, samoilla välineillä, kohti yhteistä maalia. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportit ja selvitykset 4/2011, sivut 51–60. Oulu: Uniprint. Saatavilla verkosta: http://www3.tokem.fi/kirjasto/tiedostot/Kokkonen_Mehtala_B_4_2011.pdf.

Arjen tietoyhteiskunnan neuvottelukunta 2011. Kansallinen tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön suunnitelma. Helsinki: Liikenne- ja viestintäministeriö, opetus- ja kulttuuriministeriö ja Opetushallitus. Viitattu 31.3.2014. www.arjentietoyhteiskunta.fi.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.

Berger, P. & Luckman, T. 1967. *The Social Construction of Reality*. Harmondsworth: Penguin Books.

Birk, M. & Mills, J. 2011. *Grounded theory: a practical guide*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Boubouka, M. & Verginis, I. & Grigoriadou, M. 2010. Supporting the Implementation of case activities using e-learning technologies. In: Spector, J. M. & Ifenthaler, D. & Isaias, P. & Kinshuk & Sampson, D. (Eds). Learning and instruction in the Digital Age. Springer: New York, 259– 272.

Boud, D. & Falchikov, N. 1989. Quantitative studies of student self-assessment in higher education: a critical analysis of findings. Higher Education 1989, Volume 18, Issue 5, 529– 549.

Brown, J., Collins, A., & Duguid, P. 1989. Situated Cognition and the Culture of Learning. Educational Researcher, 38, 32–42.

Dillenbourg, P. 1999. Introduction: What do you mean by "Collaborative Learning". In Dillenbourg, P. (Ed.) Collaborative learning. Cognitive and computational approaches. Amsterdam: Earli/Elsevier Science, 1–19.

Dilleborough, P., Järvelä, S. & Fischer, F. 2009. The evolution of research on computer-supported collaborative learning. From design to orcherstration. In: Ludvigsen, S., Balacheff, N., de Jong, T., Lazonder, A. & Barnes, S. (Eds.) Technology-enhanced learning: Principles and products. Dordrecht: Springer, 3–19.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa: Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa: Dark, 26–49.

Finnable 2013. Finnable 2020- Osaamisen Suomi. Viitattu 26.2.2014. www.finnable.fi.

Fullan, M. & Langworthy, M. 2014. A Rich Seam. How New Pedagogies Find Deep Learning. Pearson. Viitattu 10.6.2014. http://www.michaelfullan.ca/wpcontent/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf.

Garrison, R. 2012. E-learning 21st century. Framework for research and practice. New York: Routledge.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. 1967. The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. New York: Aldine de Gruyter.

Hakkarainen, K., Lipponen, L., & Järvelä, S. 2002. Epistemology of inquiry and computer-supported collaborative learning. In Koschmann, T., Miyake, N., & Hall, R. (Eds.) CSCL2: Carrying Forward the Conversation. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hallitusohjelma 2011. Valtioneuvosto. Viitattu 10.5.2014. [Http://valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf/fi.pdf](http://valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf/fi.pdf).

Herrington, J., Reeves, T. C. & Oliver, R. 2010. *A Guide to Authentic E-learning*. New York: Routledge.

Hiltunen, L. 2010. *Enhancing Web Course Design Using Action Research*. *Jyväskylän Yliopisto. Studies in Computing* 125. Jyväskylän yliopisto.

Hiltunen, L. 2012. *Verkko-opetuksen suunnittelun tehostaminen*. Jyväskylän yliopisto. Tietotekniikan laitos. *Tietojenkäsittelytiede* 34 (Huhtikuu 2012), 37–53.

Ihanainen, P., Hietala, P., Mäkinen, P., Rannikko, S. & Keskinen, A. 2004. *Verkko-opinimisen käytäntöjä, malleja ja työkaluja. Raportit 2003–2004. AiHe-projekti. Opetushallitus*. Helsinki: Hakapaino.

Ihanainen, P. 2010. *Ammatillinen verkkopedagogiikka – teoreettisia ja käytännöllisiä lähtökohtia*. Haaga-Helia puheenvuoroja 3/20. Vantaa: Multiprint. Viitattu 15.5.2014. [Http://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/Kuvat-ja_liitteet/Palvelut/Julkaisut/ammattillinenverkkopedagogiikka.pdf](http://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/Kuvat-ja_liitteet/Palvelut/Julkaisut/ammattillinenverkkopedagogiikka.pdf).

Ikonen, H. 2015. *Oppimisen laadun strateginen hanke*. Sähköposti 15.1.2015. Vastanottaja Maarit Miettinen.

Ilomäki, L. 2008. *The effects of ICT on school: Teachers' and students' perspectives*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja B: 314. Turku: Humaniora.

Ilomäki, L. & Taalas, P. & Lakkala, M. 2012. *Learning environment and digital literacy. A mismatch or a Possibility from Finnish teachers' and Students' Perspectives*. In: Trifonas, P. P. 2012. *Learning the virtual life. Public pedagogy in a Digital world*. New York: Routledge, 62–78.

Immonen, J. 2000. *Kirjeopetuksesta verkko-opiskeluun. Etäopetuksen neljä sukupolvea Teoksessa: Matikainen, J. & Manninen, J. (Toim.) Aikuiskoulutus verkossa. Verkko-opinimisen oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino, 15–28.

Jaakkola, T., Nirhamo, L., Nurmi, S. & Lehtinen, E. 2012. *E-oppimateriaalit opetuksessa ja oppimisessa*. Teoksessa: Ilomäki, L. (Toim.) *Laatua E-oppimateriaaleihin*. Oppaat ja käsikirjat 2012:5. Helsinki: Opetushallitus, 12–24.

Johnson, D. & Johnson, R. 1994. Learning together and alone, cooperative, competitive, and individualistic learning. Needham Heights, MA: Prentice-Hall.

Jokinen, H., Taajamo, M., Miettinen, M., Weissmann, K., Honkimäki, S., Valkonen, S. & Välijärvi, J. 2013. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä- hankkeen tulokset. Koulutuksen tutkimuslaitos: Tutkimuslauseita 50. Viitattu 6.6.2014. <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2013/g050.pdf>.

Järvelä, S. & Häkkinen, P. (2002). Web-based Cases in Teaching and Learning – the Quality of Discussions and a Stage of Perspective Taking in Asynchronous Communication. *Interactive Learning Environments*, 10(1), 1–22.

Kansallinen innovaatiostrategia 2008. Työ- ja elinkeinoministeriö. Viitattu 15.5.2014. https://www.tem.fi/files/19704/Kansallinen_innovaatiostrategia_12062008.pdf.

Koulutus ja tutkimus vuosina 2011– 2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Viitattu 7.5.2014. <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm01.pdf?lang=fi>.

Lahti, H. 2008. Collaborative Design in a Virtual Learning Environment: Three Design Experiments in Textile Teacher Education. University of Helsinki, Faculty of Behavioural Sciences, Department of Home Economics and Craft Science.

Lallimo, J. & Veermans, M.. 2005. Yhteisöllisen verkko-oppimisen rakenteita. Helsingin yliopiston avoimen yliopiston julkaisusarja 1/2005. Helsinki: Yliopistopaino. Viitattu 27.5.2014. <https://www.avoin.helsinki.fi/esittely/yhteisollisenverkkoppimisen.pdf>.

Lehtinen, E. (Toim.) 1997. Verkopedagogiikka. Helsinki: Edita.

Ligorio, B., Loperfido, F.F., Sansone, N. & Spadaro, P. F. 2011. Blending educational models to design blended activities. In: Pozzi, F. & Persico, D. Techniques for Fostering Collaboration in Online Learning Communities. Theoretical and Practical Perspectives. Information science reference. Hershey: New York, 64–81.

Liljeström, R. 1982. Varttumisen ehdot. Helsinki: Tammi.

Linturi, H. 2004. Toimintatutkimus. Viitattu 24.5.2014. http://nexusdelfix.internetix.fi/sv/sisalto/materiaalit/2_metodit/5_actix?C:D=61566&C:selres=61566.

Linturi, H., Laitio, T., Rubin, A., Sirén, O. & Linturi, J. 2010. Oppimisen tulevaisuus 2030. Otavan opiston Osuuskunta, Demos Helsinki. Turun yliopiston Tulevaisuudentutkimuskeskus. Opetushallitus. Viitattu 12.1.2015. [Http://www.scribd.com/doc/32783236/Oppimisen-tulevaisuus-2030](http://www.scribd.com/doc/32783236/Oppimisen-tulevaisuus-2030).

Littlejohn, A. & Pegler, C. 2007. Preparing for Blended E-Learning. New York: Routledge.

Koivisto J. & Ilomäki, L. 2001. Ammatilliset opettajat tieto- ja viestintätekniiikan käyttäjinä. Teoksessa: Verkot ja teknologia aikuisopiskelun tukena, Aikuiskasvatuksen 42. vuosikirja. Kansanvalistusseura, 215–245,

Mannisenmäki, E. 2000. Oppija verkossa – yksin ja yhdessä. Teoksessa: Matikainen, J. & Manninen, J. (Toim.). Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammerpaino, 109–120.

Niemi, H., Vahtivuori-Hänninen, S., Aarnio, A & Kynäslahti, H. 2014. Mikä muuttuu kun teknologia tulee kouluun. Teoksessa: Niemi, H. & Multisilta, J. (Toim.) Rajaton luokkahuone. Jyväskylä: PS-kustannus, 65–83.

Oesch, K. 2007. Virtuaalinen voimaantuminen. Tapaustutkimus ammattikasvatuksen toimintaedellytysten ja tietokäytäntöjen kehittymismahdollisuuksista vuorovaikutteisen tieto- ja viestintäteknologian näkökulmasta. Kasvatustieteiden laitos. Acta Electronica Universitas Tamperensis: 656. Tampere: Tampere University Press.

Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. Helsinki: Yliopistopaino.

Opettajankoulutuksen verkkopilotin käsikirja 2013. Viitattu 22.5.2014. [Www.oppimateriaalit.jamk.fi](http://www.oppimateriaalit.jamk.fi).

Opetushallitus 2011. Tieto- ja viestintäteknikka opetuskäytössä – välineet, vaikuttavuus ja hyödyt. Tilannekatsaus (Toukokuu 2011). Helsinki: Opetushallitus.

Peltomäki, E. 1996. Sosiaalialan ammattikorkeakoulun opiskelijoiden oppimiskemusten kehittyminen henkilökohtaisessa ohjausprosessissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 26.

Pruikkonen A. & Rautiainen T. 2010. Sulautuvan opetuksen tukipalvelut. Teoksessa Joutsenvirta T. & Myyry L. (Toim.) Sulautuva opetus – käytäntöjä ja pedagogiikkaa. Helsingin yliopiston valtiotieteellinen tiedekunta. Viitattu 20.5.2014. [Http://www.helsinki.fi/valtiotieteellinen/julkaisut/sulautuva2010.pdf](http://www.helsinki.fi/valtiotieteellinen/julkaisut/sulautuva2010.pdf).

Rautiainen, M. 2013. Opettajankoulutus eilen, tänään ja huomenna. Suomen kasvatustieteellinen seura. Viitattu 27.5.2014. [Http://www.kasvatus.net/fera/tekstisivu.tmpl?navi_id=389](http://www.kasvatus.net/fera/tekstisivu.tmpl?navi_id=389).

Reid, I.C. 2003. Quality Goes Online – New Challenges for Distance Education. In G. Davies and E. Stacey (ed.) Quality Education @ a Distance. Working conference: proceedings. Massachusetts, Boston: Kluwer Academic Publishers, 249–256.

Salomon, G. & Perkins, D. N. 1998. Individual and Social Aspects of Learning. Review in Research of Education 23:1. AERA: Sage. Viitattu 28.5.2014. [Http://enlearn.pbworks.com/f/Salomon+%26+Perkins+%281998%29.pdf](http://enlearn.pbworks.com/f/Salomon+%26+Perkins+%281998%29.pdf).

Salovaara, H. Oppiminen verkossa. Viitattu 22.2.2013. [Http://tievie.oulu.fi/koulutus-resurssit/kalvot/2004/Oulu_10ov/salovaara_oppiminen_verkossa6.pdf](http://tievie.oulu.fi/koulutus-resurssit/kalvot/2004/Oulu_10ov/salovaara_oppiminen_verkossa6.pdf).

Salovaara, H. 2004 Verkko-oppimisen taidot. Viitattu 14.5.2014. [Http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_5/verkko-oppimisen_taidot.htm](http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_5/verkko-oppimisen_taidot.htm).

Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatustieteellinen seura. Juva: PS-kustannus.

Selwyn, N. 2002. Learning to Love the Micro: the Discursive Construction of 'Educational' Computing in the UK, 1979–89. British Journal of Sociology in Education, 23, 427–443.

Shapiro, J. J. & Hughes, S. K. 2010. Challenges of Culture and Community in Online Academic Environments. In: Rudestam, K. E. & Schoenholtz-Read, J. (Eds.) Handbook of Online Learning. 2010. 2nd edition. Sage: California, 57–90.

Sosiaalisen median opetuskäytön suositukset. 2012. Opetushallitus. Viitattu 18.11.2014. [Http://www.oph.fi/download/140104_sosiaalisen_median_opetuskayton_suositukset.pdf](http://www.oph.fi/download/140104_sosiaalisen_median_opetuskayton_suositukset.pdf).

Strauss, A. & Corbin, J. 1998. *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage.

Suominen, R. & Nurmela, S. 2011. *Verkko-opettaja*. Helsinki: WSOY

Suoranta, J. 2003 *Kasvatus mediakulttuurissa*. Jyväskylä: Gummerus.

Syrjäkari, M. 2007. Opettaja ohjaajana verkossa – tuutoreiden kokemuksia verkko-ohjaamisesta Akateemiset opiskelutaidot -verkkokurssilla. *Acta Universitatis Lapponiensis* 126. Lapin yliopisto: Lapin yliopistopaino.

Säljö, R. 2004. *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.

Tella, S., Vahtivuori, S., Vuorento, A., Wager, P. & Oksanen, U. 2001. *Verkko opetuksessa-opettaja verkossa*. Helsinki: Edita.

Tissari, V. 2004. Tutkimusseminaarin haasteita: opiskelijoiden käsityksiä verkko-opetuksen ja – opiskelun kehittämistä. Teoksessa: Tissari, V., Vaattovaara V., Vahtivuori-Hänninen, S., Tella, S., Rajala, R. & Ruokamo, H. 2004. *Verkko-opetuksen haasteita. Pedagogisia malleja didaktisessa verkkoympäristössä*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 8, Rovaniemi: Lapin yliopistopaino, 136–175.

Tiuraniemi, P. 2012. Hyvää yhteisöllistä verkko-oppimista jäljittämässä. Neljän virtuaalisen kirjallisuuskeskustelun sisällönanalyysi. Turun yliopisto. Sarja C, osa 340. *Scripta Lingua Fennica* Edita.

Trifonas, P. P. 2012. *Learning the virtual life. Public pedagogy in a Digital world*. New York: Routledge.

Tuomi, J. 2007. *Tutki ja lue. Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen*. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. 2000. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsitteksen perusteita*. Helsinki: Tammi.

Vaattovaara V., Vahtivuori-Hänninen, S., Tella, S., Rajala, R. & Ruokamo, H. 2004. *Verkko-opetuksen haasteita. Pedagogisia malleja didaktisessa verkkoympäristössä*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 8, Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

Vahtivuori-Hänninen, S. 2004. Verkko opetuksessa – opettajien ja opiskelijoiden käsitteitä suunnittelusta ja ohjauksesta. Teoksessa: Tissari, V., Vaattovaara V., Vahtivuori-Hänninen, S., Tella, S., Rajala, R. & Ruokamo, H. 2004. Verkko-opetuksen haasteita. Pedagogisia malleja didaktisessa verkkoympäristössä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 8, Rovaniemi: Lapin yliopistopaino, 47–93.

Vainio, L. 2008. Verkko-osaaminen aikuiskoulutuksessa. Hämeen ammattikorkeakoulu. Viitattu 15.5.2013 [Http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMKJulkisetDokumentit/Tutkimus_ja_kehitys/YlempiAMK_kehittamisverkosto/Leena_Vainio.pdf](http://portal.hamk.fi/portal/page/portal/HAMKJulkisetDokumentit/Tutkimus_ja_kehitys/YlempiAMK_kehittamisverkosto/Leena_Vainio.pdf).

Verkko-opetuksen kehittäminen ja vakiinnuttaminen lukiokoulutuksessa, ammatillisessa peruskoulutuksessa ja aikuiskoulutuksessa sekä vapaassa sivistystyössä. 2005. Opetushallitus. Moniste 8/2005. Helsinki: Edita Prima Oy.

Väisänen, P. 2003. Opetusharjoittelun ohjauksen retoriikka ja todellisuus. Teoksessa: Nuutinen, P. & Savolainen, E. (Toim.) 50- vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 132–146. Viitattu 20.5.2014. [Http://sokl.uef.fi/juhlakirja/PDFt/17Pertti.pdf](http://sokl.uef.fi/juhlakirja/PDFt/17Pertti.pdf).

JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULUN
Julkaisuja



MYynti JA JAKELU
Jyväskylän ammattikorkeakoulun kirjasto
PL 207, 40101 Jyväskylä
Rajakatu 35, 40200 Jyväskylä
Puh. 040 865 0801
Sähköposti: julkaisut@jamk.fi
www.jamk.fi/julkaisut

VERKKOKAUPPA
www.tahtijulkaisut.net

jamk.fi

jamk.fi

JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULU

PL 207, 40101 Jyväskylä

Rajakatu 35, 40200 Jyväskylä

Puh. 020 743 8100

Faksi (014) 449 9700

www.jamk.fi

AMMATILLINEN OPETTAJAKORKEAKOULU

HYVINVOINTIYKSIKKÖ

LIIKETOIMINTAYKSIKKÖ

TEKNOLOGIAYKSIKKÖ



Tässä julkaisussa tarkastellaan verkko-opetuksen kehittämistä ammatillisen opettajakoulutuksen toimintaympäristössä. Julkaisu on Opetuksen laadun strategisen kehittämisen hankkeen kustantama. Arvioinnin kohteena on ollut Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun verkkopilotti, jossa kaksi opettajakoulutusryhmää opiskeli opettajaopintojaan verkkovälitteisesti. Raportissa tarkastellaan verkko-opettajakoulutuksen haasteita ja onnistumisia, ja pohditaan verkko-pedagogiikan haasteita ja mahdollisuuksia opettajaksi kasvamisen näkökulmasta. Julkaisua voivat hyödyntää ammatilliset oppilaitokset, opettajakouluttajat ja kaikki verkko-opetuksen parissa työskentelevät henkilöt.

ISBN 978-951-830-380-3



9 789518 303803 >