



IHMISET VERKOSSA

Verkkokurssi toimijoiden näkökulmasta

Päivi Franzon

Kehitysraportti / AOKK

Toukokuu 2008



**JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULU**

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO.....	3
2. VERKKO-OPETUKSEN UHAT JA MAHDOLLISUUDET.....	6
2.1 Verkko-opetukseen siirtymisen jarrut.....	6
2.2 Verkko-opetuksen mahdollisuudet.....	9
3. IHMISET VERKOSSA	13
3.1 Verkkokurssin opettaja	13
3.1.1 Verkkokurssin opettajan ominaisuudet	13
3.1.2 Verkko-opettajan kohtaamat haasteet	17
3.2 Verkkokurssin opiskelija	18
3.2.1 Verkko-opiskelijan ominaisuudet.....	18
3.2.2 Verkko-opintojen edut opiskelijalle	23
4. KIRJALLISUUDEN VERKKOKURSSI	27
4.1 Kirjallisuuskurssin materiaali ja rakenne	27
4.2 Kirjallisuuden verkkokurssin oppimistavoitteet.....	31
4.3 Vuorovaikutus ja yhteisöllisyys kirjallisuuden verkkokurssilla.....	37
5. PROJEKTIN JATKO.....	42
LÄHTEET	43

LIITTEET	45
-----------------------	-----------

Liite 1. Informaatiolukutaidon seitsemän osa-aluetta Christine Brucen mukaan	45
---	-----------

Liite 2. Kirjallisuuskurssin teoslista	46
---	-----------

Liite 3. Balesin vuorovaikutusprosessin analyysikategoriat: Toiminta, toimintatapa ja vuorovaikutuksen ongelmat	51
--	-----------

KUVIOT

Kuvio 1. Kallialan nelikenttämalli verkko-opiskelun eri muodoista.....	12
--	----

Kuvio 2. Oppimistyylit Willingin mukaan	21
---	----

Kuvio 3. Täydellinen oppimisprosessi Engeströmin mukaan.....	35
--	----

1. JOHDANTO

*Opin verkossa.
Kohtaanko hämähäkin
vai tiedon meren?*

Eija Kalliala

Yllä oleva Eija Kallialan ajatus sopii hyvin kuvaamaan omia verkko-opetukseen liittyviä tunteitani. Oppijan psykologiasta kiinnostuneena sekä opettamiseen ja oppimiseen sisältyviä ihmiskontakteja arvostavana suhtautumiseni tietokoneen avulla tapahtuvaan opiskeluun on hyvin ennakkoluulojen värittämää. Näen verkossa vain hämähäkin, jonka armoille verkkomateriaalin tuottaja sysää opiskelijan pärjäämään oman onnensa nojassa parhaaksi katsomallaan tavalla. Suhtaudun varauksella myös Kallialan aforismin myönteiseksi tarkoitettuun metaforaan tiedon merestä: Internet ja sen tietokannat ovat todellakin kuin tiedon valtameri, jonne voi Odysseuksen lailla eksyä pitkillekin tuloksettomille harharetkille. Jos luopuisin luokkahuoneen tarjoamista oppimistilanteen tiukasti määritellyistä kehyksistä ja vapauttaisin opiskelijat kauhomaan verkon tarjoamia kaikenkirjavia tietolähteitä, kuinka voisin varmistaa heidän saaliinsa laadun, eli sen, että heidän oppimistuloksensa vastaavat kurssin oppimistavoitteita.

Yllä mainitusta huolimatta, päätin kuitenkin ottaa kehitysprojektini aiheeksi verkko-opetuksen, koska jopa kaltaiseni paperille painetun sanan voimaan sekä konkreettiseen luokkahuoneeseen ja ryhmädynamiikkaan uskova verkkopedagogian kehityksen jarru ymmärtää, että halusinpa tai en, verkon tarjoamat pedagogiset ratkaisut saattavat lähivuosina mullistaa koulutuksen

kenttää. Oppilaitokseni opettajakuntaa on parin viime vuoden ajan innokkaasti kehoitettu tuottamaan oppimateriaalia verkkoon. Opettajakunnan asenne verkko-opetusta kohtaan vaikuttaa varsin mustavalkoiselta: olemme jakautuneet Moodlen nimeen vannoviin verkkoaktivisteihin sekä kaltaisiini ennakkoluuloisiin kontaktiopetuksen kannattajiin. Olen tähän mennessä torjunut kehotuksen muokata verkkoversio eräästä opettamastani ruotsin kielen kurssista, joka on kurssien jaksotuksen vuoksi jokavuotinen ongelma lukujärjestyksen sijoittamisensa suhteen. Haluan tämän kehitysprojektin puitteissa ottaa selvää, onko intuitiivinen vastahakoisuuteni perusteltavissa minkäänlaisin pedagogisin argumentein. Osittain siis toivon pystyväni tämän tekstin kautta osoittamaan, että kurssi, jonka kurssien jaksotuksista vastaava kollegani mieluiten soisi siirrettävän verkkoon ei verkko-opetukseen sovellu.

Näen kontaktitapaamisia ja verkkoelementtejä yhdistävän monimuoto-opetuksen ideaalina opiskelumuotona monille opintojaksoille, mutta sitä en aio tämän työn puitteissa käsitellä. Niinpä, ellen erikseen toisin mainitse, käytän tässä tekstissä termiä *verkkokurssi* opintojaksoista, jotka suoritetaan kokonaisuudessaan verkon kautta. Haluan yksinkertaistaa verkkopedagogian käsitteen voidakseni tarkastella erityisesti verkko-opiskelulle ja -opettamiselle tyypillisiä piirteitä, jotka erottavat ne perinteisestä luokkahuoneesta tapahtuvasta tuntityöskentelystä.

Maailma, eikä siis myöskään verkkopedagogian kenttä ole mustavalkoinen. Oletan siis, että verkko-opetuksessa on mahdollisuuksia, joita en asiaan perehtymättömänä osaa arvostaa. Tämän projektin myötä haluan siten myös tehdä retken ”vastapuolen leiriin” ja tutkia, mitä uusia mahdollisuuksia verkko-opetus voisi tuoda opettamiini kursseihin. Kehitysprojektini konkreettisena tuotteena suunnittelen opettamastani kirjallisuuden opintojaksosta verkkokurssin. Analysoin verkkokurssini rakennetta siihen pedattujen pedagogisten

ratkaisujen kannalta . Pysin tämän tekstin avulla osoittamaan itsellenikin, että varautuneisuuteni verkko-opetuksen suhteen on kurssikohtaisia, eikä se siis kohdistu kaikkeen sähköisten apuvälineiden avulla tapahtuvaan oppimiseen ja opettamiseen. Toivon, että voin faktoihin ja verkkopedagogisiin lähteisiin perustuvan analyysin kautta monipuolistaa lähinnä tunnepohjalle muodostamaani vastahankaista asennetta. Taistelen itse luomaani verkkohämähäkkiä vastaan päästäkseni osoittamaan opiskelijoilleni tien tiedon merelle.

2. VERKKO-OPETUKSEN UHAT JA MAHDOLLISUUDET

2.1 Verkko-opetukseen siirtymisen jarrut

Olen vastustanut kehotuksia suunnitella Moodle -versio opettamastani ruotsin kontaktiopetuskurssista useista eri syistä. Kaksi syistä liittyy vieraille kielille tyypillisiin ainedidaktisiin piirteisiin. Ensimmäinen syy torjuvaan asenteeseeni on se, että mielestäni verkkoympäristö ei palvele kieltenopetuksessa vihdoin-kin keskeiseksi noussutta kommunikaatiotaitoa korostavaa lähestymistapaa vieraan kielen oppimiseen. Peruskoulussa ja lukiossa on hyvin pitkään opetettu vieraita kieliä oppilaiden kielioppivirheitä korjaten sekä yksittäisiä lauseita tai kokonaisia tekstikappaleita käännättäen. Tämä behavioristinen metodi on jättänyt jälkensä erityisesti heikkoihin opiskelijoihin. He eivät rohkene edes yrittää muodostaa lauseita ruotsiksi, koska he pelkäävät tehdä virheitä.

Kieltenopetuksessa nyt alaa valtaava kommunikatiivista kompetenssia painottava lähestymistapa näkee kielen ensisijaisesti viestinnän välineenä. Keskeistä siinä on merkitysten luominen ja vuorovaikutus virheettömän kieliopin ja ääntämyksen sijaan (Communicative Language Teaching 2008). Vieraan kielen opiskelu verkkoympäristössä tietokoneen avulla ei lainkaan palvelisi sitä mielikuvaa kielestä kontekstisidonnaisena, toisiaan tarkoituksella ymmärtämään pyrkivien hyväntahtoisten ihmisten välisenä viestintänä, jonka toivoisin heikommillekin opiskelijoille välittyvän.

Toinen ainedidaktinen syy ruotsin verkkokurssin suunnittelun lykkäämiseen liittyy kyseisen kurssin sisältöön: Kyseessä on ruotsin keskeisen kieliopin kertauskurssi, joka on pakollinen opiskelijoille, jotka ovat saaneet ruotsista heikon arvosanan ylioppilaskirjoituksissa tai eivät ole kirjoittaneet sitä lainkaan. Toisin sanoen, kurssi on suunnattu kieltä kaikkein heikoimmin

osaaville. Koska kurssi sisältää vain peruskielioppia, se olisi kieltämättä varsin yksinkertaista toteuttaa mekaanisessa muodossa, jossa kielioppisääntöä seuraa harjoitus, jonka kone korjaa automaattisesti. Kurssin opiskelija-aineksen huomioon ottaen, tuo metodi ei välttämättä tuottaisi tulosta. Jos kurssille päätyvien kaikkein heikoimpien opiskelijoiden oppimista ei ole siihen mennessä tukenut peruskoulussa kieliopin harjoittamisessa käytetty mekaanisen behavioristinen ”sääntö + harjoitus + oikein-väärin -palaute” -malli, toimisi sama metodi tuskin tietokoneellakaan toteutettuna.

Vaikka kielioppia on vaikea muiden metodien kautta opettaa, voivat opettajan konetta empaattisempi asenne sekä pareittain tehtävien harjoitusten tuoma vertaistuki tehdä kurssista myönteisemmän oppimiskokemuksen. Juurakon ja Airolan ammattikorkeakoulutasoista kieltenopetusta monipuolisesti käsittelevässä teoksessa viitataan Bachmanin ja Palmerin (2002, 16) kielitaitomalliin, joka ainoana lajissaan sisällyttää kielenoppijan emotionaaliset kokemukset osaksi tämän kielitaitoa. Koska kielen käyttäjän kieleen liittyvät kokemukset ovat merkittävä osa kielitaitoa, vaikuttavat aikaisemmat epäonnistumiset negatiivisesti tuleviinkin kielenkäyttötilanteisiin. Kielioppiharjoitteiden tekeminen verkkoympäristössä niitä mekaanisesti korjaava tietokoneohjelma vastaparina hävittää kommunikatiivisen kompetenssin korostamisen kielen opiskeluun tuoman rentouden eikä siten tarjoa ruotsia heikosti taitavalle opiskelijalle myönteistä kokemusta, mikä voisi omalta osaltaan tukea oppimista.

Kolmas ruotsin verkkokurssin lykkäämisen syyksi esittämäni argumentti liittyy lähes jokaisen lukemani verkkopedagogiikkaa käsittelevän teoksen esittämiin verkko-opiskelijan kriteereihin. Yksi kirjojen ensisijaisesti esittämistä menestyksekkään verkko-opiskelijan ominaisuuksista on aktiivisuus. Kalliala (2002, 35 - 38) määrittelee opiskelijan vastuulliseksi, itseohjautuvaksi sekä

kykeneväksi hallita ajankäyttöään. Kiviniemi painottaa opiskelijan autonomisuuden korostuvan verkko-oppimisympäristössä (2000, 71 - 73). Silander ja Koli (2003, 195) puolestaan puhuvat verkko-opiskelun intentionaalisuudesta. Olipa termi mikä tahansa, tuota ominaisuutta on vaikea löytää ammattikorkeakoulussa ”pakkoruotsia” opiskelevasta nuoresta, joka joutuu osallistumaan ruotsin kieliopin kertauskurssille saatuaan hylätyn arvosanan kielen lähtötasokokeessa. Näin epämotivoituneen, itseään toivottomana kielenoppijana pitävän opiskelijan ohjaaminen verkkokurssille olisi mielestäni lähinnä pedagoginen heitteillejätö. Kurssin keskeyttäneiden määrä kasvaisi vääjäämättä, mikä –pakollisen kurssin ollessa kyseessä– johtaisi opiskelijoiden valmistumisen lykkääntymiseen.

Viimeinen syy vastahakoisuuteeni on ideologinen. Kun verkko-oppimisympäristöä alettiin markkinoida työpaikallani, keskittyivät oppilaitokseni verkkopalveluista vastaavien Moodle -myönteiset argumentit aina taloudellisiin tai imagollisiin näkökohtiin. Sen sijaan, että minut olisi vakuutettu verkkokurssien hyödyllisyydestä pedagogisin näkökohdin, perusteltiin Moodlen käyttöönottoa kustannustehokkuudella, suunnittelemani avoimen ammattikorkeakoulun verkkokurssien työnantajalleni tuomalla rahalla sekä tilastoissa näkyvän verkonkäyttöaktiivisuuden kasvun tarjoamalla myönteisellä huomiolla.

Kukaan ei katsonut tarpeelliseksi perustella verkko-opetukseen siirtymistä sillä, että opiskelijat oppisivat opettamieni kurssien sisällöt paremmin tai ymmärtäisivät ne syvällisemmin verkko-oppimisympäristössä luokkahuoneen sijaan. Päinvastoin, on ilmeisesti olemassa ”visionäärejä”, joiden mielestä perinteinen luokkahuone korkeampine kustannuksineen pystyy tarjoamaan niin laadukasta opetusta, että heidän (kauhu)visionsa mukaan, tulevaisuudessa on mahdollista tarjota verkko-opetusta kaikille halukkaille ja suunnata

kontaktiopetus harvalukuiselle, siitä erikseen maksavalle eliitille (Kalliala 2002, 126 - 127). Koen, että opettajana vastuuni opiskelijoiden oppimista kohtaan ylittää velvollisuuteni ansaita rahaa työnantajalleni avoimia verkkokursseja suunnitteleamalla tai parantaa oppilaitokseni verkko-opetustilastoja. Tavallaan myös minun argumenttini ruotsin kielioppikurssin verkkovaihtoehdon hylkäämiselle on taloudellinen: koska uskon, että kontaktiopetuksella takaan useamman opiskelijan kurssisuorituksen, auttaa se omalta osaltaan opiskelijoiden valmistumista normiajassa.

2.2 Verkko-opetuksen mahdollisuudet

Olen tähän mennessä käyttänyt Moodle -oppimisympäristöä sähköisenä varastona opintojaksojen lisätehtäville tilanteissa, joissa opiskelijoiden on ollut tarpeen korvata pois jääneitä oppitunteja esimerkiksi koulutuksen tai kokouksen aiheuttaman poissaoloni takia. Tällaisessa tilanteessa pidän sähköistä oppimisalustaa erinomaisena opetustyön apuvälineenä. Opiskelun apuväline se voisi puolestaan olla jos suunnittelisin verkkoon vapaaehtoisia lisätehtäviä motivoituneille opiskelijoille, jotka tarvitsevat lisäharjoitusta tai haluavat syventää tunneilla läpi käytyjä teemoja. Näiden itsestään selvien, kontaktiopetusta täydentävien verkonkäyttömahdollisuuksien sijaan minua kiinnostaa tutkia, onko täysin verkossa toteutettavalla kurssilla etuja tai mahdollisuuksia, jotka eivät toteudu perinteisessä luokassa tapahtuvassa oppimistilanteessa.

Verkkopedagogiikkaa käsittelevät teokset listaavat lukuisia syitä verkko-opetukseen siirtymiseen sekä etuja, joita verkkoympäristö tarjoaa. Osaa argumenteista pidän pinnallisina tai vain osassa tapauksista toteutuvina. Kalliala (2002, 32) käyttää taloudellisia näkökohtia osasyynä verkko-opetukseen siirtymiseen; oppilaitosten, joiden opiskelijat työskentelevät

virtuaaliluokassa, ei tarvitse investoida rakennuksiin. Useissa teoksissa korostetaan myös verkko-opinnoista seuraavaa ajankäytön tehokkuutta tai joustavuutta. (Cole 2005, 3; Kalliala 2002, 36 - 37; Kiviniemi 2000, 12 - 13). Tämä pitää paikkaansa ihannetapauksissa: verkko-opiskelun tarjoama riippumattomuus ajasta ja paikasta edellyttää opiskelijoilta myös itsekuria ja vastuuta, jota kaikilla ei ole. Kolmantena muiden listaamana verkon suomena etuna, jonka itse hyväksyn vain varauksella, mainittakoon Colen (2005, 3) näkökohta, jonka mukaan opiskelijat nimenomaan haluavat verkkokursseja, koska ovat tottuneet hoitamaan suuren osan sosiaalisesta vuorovaikutuksestaan verkon kautta. Oma kokemukseni tästä on päinvastainen: suuren osan opiskelustaan tietokoneavusteisesti tai verkon kautta suorittavat opiskelijani mainitsevat usein antamassaan kurssipalautteessa arvostaneensa kielten kurssiensa perinteistä kontaktiopetusta.

Verkko-opetuksen puolestapuhujat mainitsivat kuitenkin teoksissaan myös syvällisempiä ja pedagogisesti kiinnostavampia virtuaaliympäristön tarjoamia etuja. Kun kurssimateriaali on tallennettu verkon oppimisalustalle opiskelijoiden itseopiskelua varten, säästyy opettajan aika oppimateriaalin pohjalta nousevien kysymysten ja opiskelijoiden kommenttien käsittelyyn (Cole 2005, 61). Tämä suo oivan mahdollisuuden räätälöidä kurssia sekä ryhmän että yksittäisten opiskelijoiden tarpeiden mukaiseksi. Kiviniemi (2000, 20) viittaa kuitenkin tässä asiayhteydessä verkkopedagogiaa kriittisesti tarkastelemaan Kearsleyn (1998) artikkeliin, jossa todetaan, että verkon tarjoamat mahdollisuudet opetuksen yksilöllistämiseen ja eriyttämiseen tulevat usein toteutetuksi varsin pinnallisella ja teknisellä tasolla esimerkiksi tarjoamalla opiskelijalle vain mahdollisuus valita, missä järjestyksessä hän verkkokurssin eri oppimistehtävät suorittaa. Teknologia ei siis automaattisesti takaa pedagogisesti parempilaatuista opetusta.

Niin myönteisenä kuin sosiaalisesti intiimin kontaktiopetustilanteen näenkin, on sen ryhmädynamiikassa joitakin pinttyneitä piirteitä, joista verkkokurssi voi parhaimmillaan ryhmän vapauttaa. Perinteinen kontaktiopetustilanne on yleensä suurelta osin opettajajohtoinen, mutta verkkokeskustelussa opettajan ylivalta vähenee. Lisäksi opiskelijoilla on usein ryhmissä vakiintuneet roolit, joiden mukaan he jakautuvat kommentoijiin, apua ääneen pyytäviin sekä hiljaa muita seuraaviin. Verkkoympäristössä ujommat tai heikommat opiskelijat saattavat kuitenkin kokea keskusteluun osallistumisen helpommaksi, koska siellä heillä on aikaa reagoida aiheeseen sekä pohtia mielipiteensä sanamuotoa. Verkko siis mahdollistaa keskusteleavamman ja demokraattisemman vuorovaikutuksen sekä opiskelijoiden kesken että heidän ja opettajan välillä. (Kiviniemi 2000, 108 - 112 ja Dykes 2001)

Toinen opettajan valta-asemaa vähentävä verkkokursseille ominainen piirre on se, että opettajan ohella, opiskelijatkin voivat tuottaa kurssimateriaalia verkkoon yhteistä käyttöä varten. Kallialan (2002, 13) alla oleva kaavio havainnollistaa tämän verkko-opiskelun ja -opettamisen demokraattisen piirteen mukavan konkreettisella tavalla: kuvatessaan nelikenttämallilla pedagogisen verkkotyöskentelyn eri muotoja, hän käyttää kaikista työskentelyyn osallistuvista tahoista, opiskelijoista, opettajasta sekä asiantuntijoista, yhteisnimitystä *toimija*. Tämä teknisyydestään huolimatta tasa-arvoa henkivä termi osoittaa, että verkkokurssi on parhaimmillaan opiskelijoiden ja opettajan yhdessä luoma temaattinen kokonaisuus.

	SAMA PAIKKA	ERI PAIKKA
SAMA AIKA	<ul style="list-style-type: none"> - Toimijat näyttävät luokassa verkkoon laatimaansa materiaalia. - Toimijat etsivät projekti-asiakkaan luona tietoa verkosta. - Toimijat tuottavat tietoa verkkoon esim. projektikokouksen muistion tai tehtävien ratkaisuja. 	<ul style="list-style-type: none"> - Toimijat keskustelevat eli verkkojuttelevat chat-ryhmässä. - Toimijat työskentelevät yhdessä audio- tai videoneuvottelussa. - Toimijat pelaavat yhdessä oppimispelejä tai simulaatiota.
		<ul style="list-style-type: none"> - Toimijat opiskelevat oppimismateriaalin avulla ja tekevät annettuja tehtäviä. - Toimijat etsivät tietoa verkosta ja tuottavat sinne omaa materiaalia. - Toimijat etsivät mobiililaitteen avulla materiaalia tietokannoista tai tuottavat sinne materiaalia.

KUVIO 1. Kallialan nelikenttämalli verkko-opiskelun eri muodoista

Verkkoympäristö voi myös vaikuttaa myönteisesti opiskelijan itsetuntoon ja mielikuvaan itsestään oppijana. Koska verkko-opiskelu on parhaimmillaan yhteisöllisempää ja vuorovaikutteisempää kuin luokkahuoneen opetustilanne, on opiskelijalla mahdollisuus kokea olevansa aktiivisesti toimiva osa oppimisyhteisöä. Pohdin tätä Niemen (2002, 7 - 15) *opiskelijan voimaantumiseksi* nimitämää onnistumisen tunnetta tarkemmin luvussa 3.2.2, jossa käsittelen verkko-opiskelun opiskelijalle tarjoamia etuja.

3. IHMISET VERKOSSA

3.1 Verkkokurssin opettaja

3.1.1 Verkkokurssin opettajan ominaisuudet

Vaikka opettajan päätehtävä on sekä perinteisessä kontaktiopetuksessa että verkkopedagogiikassa täsmälleen sama, eli opiskelijan oppimisen tukeminen ja mahdollistaminen, tuo verkkoympäristössä opettaminen joitakin muutoksia opettajan tehtävänkuvaan. Ehkä konkreettisin ero luokassa tapahtuvaan opetukseen verrattuna on sähköisessä muodossa oleva kurssimateriaali sekä sen erityispiirteet. Verkkokurssin opettajan osuus on miltei aktiivisimmillaan kurssin suunnitteluvaiheessa. Koska kurssi julkaistaan verkossa kokonaisuutena kerrallaan, on opettajan työstettävä oppimateriaalinsa valmiiksi etukäteen lopullisempaan muotoon, kuin mitä kontaktiopetuksena tarjottu vastaava kurssi vaatisi. Tämä edellyttää opettajalta kurssin sisältöjen tarkkaa hahmottamista. Lisäksi opettajan on ennakoitava materiaalista ja tehtävänannoista opiskelijoille mahdollisesti nousevat kysymykset materiaalin parhaan mahdollisen selkeyden ja yksiselitteisyyden varmistamiseksi. (Kalliala 2002, 27 - 28 ja 129)

Kiviniemi (2000, 47) toteaaakin, että verkkokurssilla materiaali nousee opettajan rooliin, koska sen tehtävä on jäsentää opiskelijan oppimisprosessin etenemistä. Keräsen ja Penttisen (2007) *Verkko-oppimateriaalin tuottajan opas* -teoksen nimi jo kertoo, miten vähäisen merkityksen he suovat verkkokurssin opettajalle. Opettajan osuus nähdään kirjassa mekaanisena työstämisenä. Julkaisemisen jälkeen, materiaali on vastuussa opettamisesta.

Vaikka verkko-opettajalta ei välttämättä html-kielen hallintaa tai ohjelmointitaitoa vaaditakaan, tulee hänellä olla käsitys siitä, miten verkkoa voi opetus-
alustana käyttää. Hänen on kyettävä etsimään oppimateriaalia verkosta sekä
julkaisemaan omaa materiaalia verkossa. Hänen teknisten taitojensa pitää
riittää verkkokurssin päivitykseen, koska esimerkiksi materiaalin sisältämät
katkenneet linkit turhauttavat opiskelijoita (Kalliala 2002, 139). Lisäksi
opettajalta edellytetään esim. tekijänoikeuslainsäädännön tuntemusta
verkossa käytetyn muiden luoman materiaalin oikeudellisuuden varmis-
tamiseksi (mts. 127).

Mutta miten verkko-opettajan rooli eroaa kontaktiopettajan roolista? Verkko-
opetuksessa minua viehättävä piirre on se, että opettaja vapauttaa opiskelijat
verkkoon rakentamaan omaa oppimisprosessiaan pois luokkahuoneen
kontrollidusta ja etukäteen määritellystä oppimispolusta. Vaikka opettaja toki
pyrkiikin materiaalia suunnitellessaan varmistamaan, että opiskelija oppii sitä,
mitä hänen kurssin jälkeen edellytetään hallitsevan, on verkko-opiskelija
luokassa toimivaa opiskelijaa vapaampi luomaan merkityksiä ja etsimään itse
omaa oppimateriaaliaan.

Tämän tiedostaminen muuttaa perinteistä käsitystä kursseihin vääjäämättä
sisältyvästä piilo-opetussuunnitelmasta. Arfwedson (1998, 211 - 213 ja
284 - 285) korostaa, että opetuksen avulla ei koskaan voida välittää koko
totuutta parhaillaan tarkasteltavasta aiheesta. Koko totuuden sijaan opettaja
esittää opiskelijoille osatotuuden, jonka hän on rakentanut valitsemalla oppi-
materiaaliksi tärkeinä pitämänsä osat koko totuudesta. Verkko-opetuksen
aikakaudella yllä mainittu ei enää toteudukaan niin suoraviivaisesti. Opettaja
valitsee kyllä kurssinsa materiaalin suunnitelmallisesti, mutta internetin
tietokantojen avulla opiskelijat voivat täydentää heille tarjoiltua osatotuutta
mielensä mukaan ja siten myös kyseenalaistaa sen.

Useat verkkopedagogit painottavatkin, että opettajalla on verkossa enemmän oppimisprosessin tutorin tai ohjaajan rooli. Verkko-opettajan rooleihin sisältyy asiantuntijana, tiedonlähteenä, oppaana ja ohjeistajana toimiminen. Hän voi olla keskustelun avaaja tai vilkkaan keskustelun hiljainen havainnoija. Hänen tulee aktivoida opiskelijoita osallistumaan ja esittää heille kysymyksiä. (Koli & Silander 2003, 55)

Kolin ja Silanderin (2003, 41 - 44) näkemys verkko-opettajan roolista on Keräsen ja Penttisen opettajalle kaavailemaa verkkomateriaalin tuottajan roolia monipuolisempi. Itse oppimisympäristön, eli varsinaisen verkkokurssin, luomisen lisäksi opettaja on vastuussa hyvän vuorovaikutussuhteen syntymisestä kurssin eri toimijoiden välille sekä oppimisprosessin ohjaamisesta toivottujen oppimistulosten suuntaan.

Edellä mainitun lisäksi, verkko-opettaja luonnollisesti antaa myös palautetta ja arvioi opiskelijoiden oppimistehtäviä. Palautteen merkitys on ensiarvoisen tärkeää verkossa, missä opiskelija ja opettaja eivät ole fyysisesti samassa tilassa. Ilman opettajan antamaa säännöllistä palautetta, opiskelija voi kokea jäävänsä tukea vaille ja yksin kurssisuoritustensa kanssa (Kalliala 2002, 133). Leppisaaren ja Heleniuksen mukaan opettajan on ohjauksensa aktiivisuudessa etsittävä tasapainoa liiallisen, opiskelijan ajattelua kahlitsevan, ja liian vähäisen, opiskelijan ajattelua tukemattoman tutoroinnin välillä (2005, 169).

Painottamalla erityyppisiä asioita palautteessaan opettaja voi esimerkiksi motivoida opiskelijaa tai ohjata tätä kysymyksillä kehittämään näkökulmia tai työstämään teemoja, joista hänelle voisi olla hyötyä. Useissa lähdeoteoksissani muistutettiin, että palautteen tulisi teknisestä verkkoympäristöstä huolimatta,

tai ehkä juuri sen takia, olla persoonallista ja huumorillakin höystettyä, että työväliseen olevan koneen kautta välittyisi kuitenkin ihmisen ääni (ks. esim. Tella, S., Oksanen U., Vahtivuori, S., Vuorento, A. ja Wager, P. 2001, 46).

Mielestäni Koli ja Silander (2003, 30 ja 60 - 65) väittävät kuitenkin verkko-kurssien ohjausta käsitellessään virheellisesti verkkokurssien eroavan luokkahuoneopetuksesta siinä, että niillä palautetta tarjotaan säännöllisesti koko kurssin ajan, kun taas kontaktiopetuksessa palautteen antaminen keskittyy opintojakson loppuun. Moinen palautteen keskittäminen kurssien loppuenttien yhteyteen on tuskin kenenkään perinteisempiin opetusmuotoihin uskovankaan mielestä pedagogisesti toimivaa tai edes opiskelijan kannalta inhimillistä. Kirjoittajat yrittävät argumentillaan mielestäni polarisoida kontaktiopetusta ja verkko-opetusta turhaan näkemällä eroja siellä, missä niitä ei ole.

Johtuuko Kolin ja Silanderin väite ehkä käsitteistön päällekkäisyydestä? Nimittäin Kiviniemen (2000) verkkopedagogiikkaa käsittelevässä perusteoksessa nousee erityisen myönteisenä esille se, että hän erottaa toisistaan omiksi luvuikseen verkossa tapahtuvan tutoroinnin ja oppimistehtävien arvioinnin (vrt. luvut 6 ja 8). Palautetta, jota Kiviniemi kutsuu tutoroinniksi, tulisi tarjota opiskelijalle säännöllisesti ja aktiivisesti koko verkkokurssin ajan, kun taas ammattikorkeakoulussa usein numeraalisesti tapahtuvan arvioinnin voi hyvin ajoittaa kurssin loppuun.

3.1.2 Verkko-opettajan kohtaamat haasteet

Vaikka verkkoympäristö tuokin opetukseen uusia näkökulmia ja mahdollisuuksia, sisältää se myös haasteita. Näen suurimpina verkkokurssien vaikeuksina koneen välityksellä tapahtuvan vuorovaikutuksen mahdollisesti aiheuttamat ongelmat. Suoraa online-konferenssimahdollisuutta web -kamera-yhteyksineen voi toki käyttää chat -tilanteessa kurssin aikana, mutta todennäköisesti kurssin eri toimijoiden välinen kommunikaatio keskittyy kuitenkin suurelta osin tekstin välityksellä tapahtuvaan viestintään. Siinä opettajan tulee, erityisesti annettaessa kirjallista palautetta tai arviointia opiskelijalle, valita sanansa taiten väärinkäsitysten välttämiseksi ja oikeanlaisen kannustavan sävyn tavoittamiseksi. Verkossa tapahtuva opiskelijan ohjaus edellyttää opettajalta tunneälyä yhdistettynä tarkkaan kirjalliseen viestintätaitoon (Leppisaari & Helenius 2005, 170 - 171).

Verkko-opetukseen liittyviä sosiaalisen vuorovaikutuksen ongelmia pohtiesaan Kiviniemi (2000, 116 - 118) näkee verkossa tapahtuvassa viestinnässä tekstistä nousevia väärinkäsityksiäkin syväluotaavampia seurauksia. Hänen mukaansa useat tutkimustulokset viittaavat siihen, että puutteet verkkokurssin toimijoiden välisessä kanssakäymisessä vaikuttavat haitallisesti koko kurssin opetussisällön toteutumiseen. Kontaktiopetustilanteen viestinnän tilanneherkkyys jää verkossa kokonaan toteutumatta. On mahdollista, että opiskelija ei esimerkiksi vaivaudu kysymään häntä askarruttavasta aineiston yksityiskohdasta tai tarkistamaan epäselväksi jäänyttä asiaa, koska pitää sitä liian triviaalina kurssialustalle kirjattavaksi tai pulmaansa niin hetkelliseksi, ettei opettajan viiveellä tarjoutuvaa apua sen ratkaisuun kannata odottaa.

Kalliala mainitsee teoksessaan ohimennen erään verkkoviestinnän puutteen, jota soisin painotettavan enemmänkin: tekstiin perustuvassa viestinnässä vähäiselle huomiolle jäävät rivien välit eli hiljaisen tiedon (2002, 125). Ei vain opettajalla, vaan myös opiskelijalla on vuorovaikutusta ja oppimistilannetta rikastuttavaa henkistä pääomaa, joka ei välity verkon kautta. Opettajan kohdalla se voi olla asenteessa näkyvä elämäkokemus ja suhtautuminen opiskelijoihin, ja opiskelijan kohdalla kyseessä voi olla esimerkiksi jonkin erityisalan tuntemus, josta koko ryhmällä voisi olla iloa. Verkossa tapahtuva viestintä on väistämättä asiapitoisempaa ja sen myötä kuivempaa ja jopa vähemmän inhimillistä kuin kasvotusten tapahtuva vuorovaikutus.

3.2 Verkkokurssin opiskelija

3.2.1 Verkko-opiskelijan ominaisuudet

Kuten opettajankin kohdalla, verkkoympäristö asettaa omat erityisvaatimuksensa myös opiskelijalle. Keskeisimpänä menestyksekkään verkko-opiskelun edellytyksenä kaikki teokset, joihin tutustuin, mainitsevat opiskelijan aktiivisuuden ja itseohjautuvuuden (esim. Leppisaari & Helenius 2005, 169 ja Tella ym. 2001, 52). Kontaktiopetustilanteessa jotkut opiskelijat saattavat olettaa, että fyysinen läsnäolo samassa tilassa opettajan kanssa riittää tuomaan heille kurssisuorituksen. Vaikka tämä pitäisikin paikkaansa opintopisteiden ansaitsemisen osalta, oppimista passiivinen läsnäolo ei vielä takaa. Verkko-opinnoissa tämä ei luonnollisesti enää riitä. Opiskelijan on otettava itse vastuu omasta oppimisestaan ja aktiivisesti konstruoitava oma käsityksensä kurssin teemasta tarjottujen oppimisasihioiden pohjalta.

Kolin ja Silanderin (2003, 28) mukaan verkko-opiskelu muistuttaa parhaimmillaan tutkijan työtä tiedeyhteisössä: opiskelija rakentaa käsitystään opittavasta asiasta, tuo teesinsä oppimistehtävien raporttien tai esseiden muodossa julki muiden, ei vain opettajan vaan myös opiskelutovereiden, kommentoitavaksi. Kommentit auttavat opiskelijaa syventämään ymmärrystään opittavasta asiasta. Töiden kommentointi palvelee myös kommentoijaa itseään, palautteen pukeminen sanoiksi vaatii toisen kirjoittaman tekstin lähilukua sekä tekstissä esitettyjen väitteiden analyyttistä pohdintaa.

Verkko-opiskelu edellyttää opiskelijalta hyvää medialukutaitoa. Palaan jälleen työni alkuun kirjaamaani Kallialan metaforaan internetistä tiedon valtamerenä. Verkkokurssin aiheen ollessa opiskelijalle uusi, hänen voi olla vaikeaa löytää laadukkaat tietolähteet netin tarjoamien kirjaimellisesti miljoonien tiedostojen joukosta. (Kalliala 2005, 41 - 42) Vaikka lähteiden kriittistä arviointia tarvittiin ennen nettiakakauttakin, toimivat painettujen lähteiden valtakaudella painokustannukset edes jonkinlaisena lähteiden laadukkuuden varmistavana seulana. Netissä tuota taloudellista jarrua ei ole. Riippumatta siitä, tapahtuuko opiskelu verkossa vai perinteisesti luokkahuoneessa, opiskelijoille pitäisi mielestäni tarjota nykyistä paljon laajempaa tiedonhaun ja lähdekritiikin opetusta. (Nykyisellään KyAMKin opiskelijoille kuuluu pakollista tiedonhaun opetusta neljä tuntia koko opiskelujen aikana. JAMKin opintooppaan mukaan tiedonhankintataitoja on integroitu yhteisiin pakollisiin opintoihin kuuluviin opintojaksoihin, eli tiedonhaun opetus ei liene kovin paljon kattavampaa sielläkään).

Australialainen tutkija Christine Bruce on medialukutaitoa määritellessään jakanut sen seitsemään eri lajiin (ks. Liite 1). Hänen mielestään ne eivät välttämättä ole hierarkkisia, vaan tilannekohtaisia; siten eri tilanteet vaativat tiedonhakijalta omantyyppistään medialukutaitoa. Itse näkisin, että Brucen

listaamista informaatiolukutaidon eri muodoista tärkeimpiä juuri verkko-kurssin opiskelijalle ovat perustaitona tietolähteiden käyttö tiedonhaussa (nro 2), toivottavana taitona löydetyn materiaalin arviointiin ja hyödyntämiseen liittyvät kyky analysoida tietoa ja käsitellä sitä omasta yksilöllisestä näkökulmasta (nro 5) sekä parhaassa tapauksessa vielä oman tietämyksen laajentaminen ja uusien näkökulmien rakentaminen omaksutun tiedon pohjalta (nro 6). (Bruce 2005)

Itsenäisyyden sekä informaatiolukutaidon kriteerien korostuessa, voi todeta verkko-opiskelun suosivan loogis-matemaattisesti ja kielellisesti lahjakkaita opiskelijoita. Käytetystä verkkomateriaalista riippuen, kurssin voi lisäksi muokata sopimaan myös visuaalisille oppijoille sopivaksi, mutta esimerkiksi auditiiivisesti tai kinestetiiikan kautta oppimaansa työstävien tarpeita verkkokurssit tuskin palvelevat. Juurakon ja Airoilan (2002, 66 - 72) tulkitseman Willingin oppimistyyli-aulukon mukaan itsenäisen verkkomuotoisen opiskelun voi olettaa soveltuvan mukautujille ja tarkkaajille, kun taas viestijät eivät välttämättä pääse hyödyntämään vahvuuksiaan verkkokurssien kautta. Verkko-opettajan onkin hyvä tiedostaa erilaiset oppimistyyli-tyylit jo verkkokurssia suunniteltaessa, ettei se pääse muotoutumaan pelkästään teoreettisesti suuntauneita, tekstin kautta oppivia opiskelijoita palvelevaksi.

<p>Tarkkaaja</p> <ul style="list-style-type: none"> - looginen ajattelija - luo teoriaa ja selvittää taustat - oppii lukemalla ja pääättelemällä - oppii kursseilla ja koulumuotoisessa opetuksessa 	<p>Mukautuja</p> <ul style="list-style-type: none"> - harkitseva tarkkailija - havainnoija, joka tarvitsee aikaa pohtimiseen ennen toimintaa - oppii kirjojen kautta sekä itse opiskellen
<p>Toimija</p> <ul style="list-style-type: none"> - kokeileva toteuttaja - oppii mallia imitoiden ja käytännössä toteuttaen - ei opi teoreettisessa koulumuotoisessa opetuksessa vaan soveltaen ja muille opettamisen kautta 	<p>Viestijä</p> <ul style="list-style-type: none"> - aktiivinen osallistuja - visuaalinen, riskejä ottava oppija, joka on parhaimmillaan ryhmätöissä ja heikoimmillaan pitkäjänteisyyttä vaativia tekstipainotteisia tehtäviä tehdessään

KUVIO 2 Oppimistyyliit Willingin mukaan

Kallialan (2005, 140) tutkimuksen mukaan verkko-oppijat asettavat usein oppimistavoitteensa korkeammalle kuin perinteisemmin opetusmuodoin opetettavat opiskelijat. Hän pohtii, voisiko syynä siihen olla se, että vain kirjallisessa muodossa olevat suoritusohjeet on helppo ylitulkita vaativammiksi kuin ne ovatkaan vai se, että verkkokurssin persoonattommaksi jäävä opettaja mielletään ankarammaksi ja vaativammaksi, kun eleet ja ilmeet eivät ole pehmentämässä asiakeskeistä kirjallista tehtävänantoa. Opiskelijan itselleen asettamat liian korkeat tavoitteet voivat olla osasyynä verkkokurssien keskimääräistä korkeampiin keskeytystilastoihin (ks. Kalliala 2005, 36).

Tässäkin näkökulmassa verkko-opetukseen korostuu aktiivisen ohjauksen tarpeellisuus. Kurssien keskeytykset vältetään jos opettaja kykenee jo kurssin alussa auttamaan opiskelijaa määrittelemään itselleen tarkoituksenmukaisen realistiset tavoitteet. Vygotskylaisittain ajatellen verkko-oppijaa ei saa jättää yksin lähikehityksen vyöhykkeelleen liian kunnianhimoisesti määriteltyjen tavoitteiden parissa kilvoittelemaan (ks. Sosiaalipsykologian peruskurssi). Kurssin alkuvaiheen ohjauskeskusteluissa tulisi tarkistaa, mitä on realistista

pystyä saavuttamaan kurssin puitteissa. Senkin jälkeen ohjaajan on pyrittävä palautteellaan varmistamaan, että opiskelija kokee edistyvänsä eikä tunne tavoitteiden olevan saavuttamattomia. (Tella ym. 2001, 78)

Tellan tavoin Juurakko ja Airola korostavat itseohjautuvuuteen opettamisen merkitystä verkko-opetuksessa. Heidän tarkastelemassaan Littlewoodin mallissa listataan neljä tekijää, jotka vaikuttavat opiskelijan kykyyn toimia itsenäisesti: opiskelijan *haluun* oppia liittyvät motivaatio ja luottamus, kun taas oppimiskykyyn liittyviä tekijöitä ovat tiedot ja taidot. Kaikkien neljän tekijän tulisi kehittyä, tai niitä tulisi aktiivisesti kehittää tasatahtiin, jotta opiskelija voisi toimia itseohjautuvasti. Esimerkiksi hyvät pohjatiedot aiheesta ja informaatiolukutaito eivät vielä riitä takaamaan onnistunutta verkko-opiskelua jos esimerkiksi oppijan motivaatio on puutteellinen. (Juurakko & Airola 2002, 47 - 49)

Nevgi on luonut itsearviointimallin, jonka avulla verkko-opiskelija kykenee hahmottamaan oman itseohjautuvuutensa tason. Kyselylomakkeessa opiskelija arvioi ajanhallintakykyään, opiskelutekniikkaansa, pitkäjäen-teisyyttään sekä kykyään hakea apua tarvitessaan sitä. (Nevgi 2002, 215 - 218) Mielestäni on oivaltavaa Nevgiltä sisällyttää arviointimalliin kysymyksiä, jotka konkretisoivat opiskelijalle että edes autonomisuutta ja itseohjautuvuutta painottavilla verkkokursseilla, heidän ei ole tarkoitus opiskella ilman opettajan ohjausta. Verkko-oppijalle on hyvä korostaa, että on viisautta osata hakea apua kurssilla mahdollisesti eteen tuleviin ongelmatilanteisiin.

3.2.2 Verkko-opintojen edut opiskelijalle

Jos edellisessä luvussa mainitut verkko-opinnoissa menestyksekkäästi suoriutuvan opiskelijan kriteerit täyttyvät, voi verkko-opiskelu tarjota opiskelijalle elämyksiä, joita kontaktiopetuksessa ei välttämättä synny. Käsittelen tässä luvussa kahta mainitsemisen arvoista verkko-oppimisympäristön opiskelijalle tarjoamaa elämystä: vireää sosiaalista vuorovaikutusta verkon opiskelijakollektiivissa sekä yksilön voimaantumisen tunnetta.

Verkkokurssi voi tarjota opiskelijaryhmälle tilaisuuden rikkaaseen ajatustenvaihtoon ja yhteisölliseen oppimiseen. Vygotskyn mukaan lapsi, joka opettelee puhetta, itse asiassa opetteleekin ajattelemaan, koska vasta kieli tarjoaa lapselle mahdollisuuden pukea ajatuksensa konkreettiseen, käsiteltävään muotoon (Sosiaalipsykologian peruskurssi). Vygotskyn käsitys kielestä ajattelun välineenä soveltuu hyvin perusteluksi verkko-opiskelijoiden välisen keskustelun tarpeellisuudesta. Kurssien yhteydessä keskustelualustoilla käydyt keskustelut selkeyttävät opittua ja tarjoavat mahdollisuuden harjoitella oman mielipiteen hahmottamista ja sanoiksi pukemista.

Amerikkalainen neuropsykologi David Bohm tekee eron keskustelun ja dialogin välillä. Keskustelun hän määrittelee määrätietoisesti johonkin päämäärään (esimerkiksi verkkokurssien tapauksessa oppimiseen ja ymmärtämiseen) pyrkiväksi ajatustenvaihdoksi. Sen sijaan dialogia hän pitää ryhmän kollektiivisena assosiaatioprosessina, jossa keskeistä on kuunnella, mitä toiset sanovat sen sijaan, että keskittyisi siihen, miten oman mielipiteensä muotoilisi. Bohmin mukaan dialogia käyvien on tarkoitus aistia avoimin mielin, mitä toiset ilmaisevat ja kehiteltävä eteenpäin ryhmän yhteistä, polveilevaa jutunjuurta. (Bohm Dialogue)

Parhaimmillaan verkkoyhteisö voisi toimia tällaisena löysästi kurssin teemoihin liittyvänä verbaalina leikkikenttänä. Jos verkko-opiskelijat eivät keskusteluissaan kokisi painetta esitellä siihen mennessä oppimaansa eräänlaisena sosiaalisena voimanmittelönä, vaan vaihtaisivat vapaasti ja päällisin puolin päämäärättömältäkin vaikuttavasti ajatuksia, ryhmän yhteisöllisyys vahvistuisi ja vapautuneen virtuaalisen puheensorinan keskellä he voisivat saada uusia näkökulmia oppimaansa.

Sosiaalisten verkostojen merkitystä verkko-opiskelussa tutkineiden Liccardin, Ounnaksen, Paun, Maseyn, Kinnusen, Lewthwaiten, Midyn sekä Sarkarin artikkelissa (2007, 228 ja 231) aktiivinen sosiaalinen verkosto parantaa opiskelijan opiskelumotivaatiota ja saa hänet osallistumaan opetukseen aktiivisemmin ja ottamaan vastuuta koko ryhmänsä oppimisprosessista. Tässäkin mielessä bohmilaisen vapaasti assosioivan verkko-chatin voi olettaa palvelevan oppimista, koska sen kautta verkko-opiskelijoiden ryhmähenki kehittyi ja keskinäinen vastuu koko ryhmän oppimisesta vähentää keskeytyksiä.

Aina verkkokeskustelu ei toimi edellä kuvatun optimaalisesti. Ryhmän sisäistä vastuuntuntoa saattaa heikentää esimerkiksi opiskelijoiden tietoisuus siitä, että keskustelujen kollektiivisuudesta huolimatta opettaja kuitenkin arvioi heidän suorituksensa yksilöllisesti (Kling & Courtright 2004, 101). Klingin ja Courtrightin esittämä toinen verkkokollektiiviin liittyvä varaus koskee ryhmän keskinäisen luottamuksen syntymistä. Heidän tutkimuksensa (2004, 102 - 107) osoittavat, että jo olemassa olevan yhteisön siirtäminen verkkoon toimii ongelmitta, mutta opiskelijat, jotka tutustuvat ensimmäistä kertaa toisiinsa verkon välityksellä eivät koe samanlaista yhteenkuuluvuuden tunnetta tai ota vastuuta koko ryhmän oppimisesta. Oletettavasti siis verkko-kurssin ryhmädynamiikkaa parantaisi edes yksi opiskelijaryhmälle järjestetty kontaktitapaaminen ennen verkkoalustalle siirtymistä.

Dykes (2001) mukaan verkkokurssien viestintää (CMC = computer-mediated communication) tarkastelleet Ruberg, Moore, and Taylor ovat suhteelliseen kriittisiä verkkokeskustelujen sisällöllisen tason suhteen. He kokevat opiskelijoiden verkkokeskusteluihin valmistautumisen olleen usein riittämätöntä oppimisen kannalta merkittävien oivallusten esittämiseksi. Aiemmin esittämäni idealistisen, enemmän prosessia kuin päämäärää korostavan bohmilaisen dialogin periaatteen vastaisesti Ruberg, Moore ja Taylor korostavat opettajan osuutta verkkokeskustelun ohjaajana, alustajana ja pedagogisen tason takaajana.

Aiemmin mainitsin jo Niemen näkemyksen verkko-opiskelusta mahdollisena tienä opiskelijan voimaantumisen tunteeseen. Muiden verkkopedagogien tapaan hänkin korostaa verkko-opiskelun opiskelijalta edellyttämää itseohjautuvuutta. Niemi eroaa kuitenkin muista siinä, että hän ei korosta itseohjautuvuuteen kasvamisessa opettajan roolia vaan näkee sen nousevan opiskelijasta itsestään. Kukaan ei voi opettamalla voimaannuttaa toista, vaan yksilön täytyy kokea voimaantumisen tunne itse. Kun näin tapahtuu verkko-opiskelun yhteydessä, opiskelija kokee kykynsä vaikuttaa oppimisprosessiinsa sekä olosuhteisiinsa oppijana parantuneen. Hän tuntee voivansa hallita ja kontrolloida omaa oppimistaan. (Niemi 2002, 8 - 10)

Niemen voimaantumisen käsite vetoaa humanistiopettajaan minussa – pakkoruotsinkin realismin keskellä uneksin hetkittäin voivani edesauttaa opiskelijoiden henkistä kasvua sekä pärjäämistä uralla ja elämässä kurssieni jälkeen. Niemen osoittama keino opettajalle verkko-opiskelijan voimaantumisprosessin edesauttamiseen on ohjata tätä tulemaan tietoisemmaksi omasta opiskelutekniikastaan ja työskentelytavoistaan. Tähän sisältyy myös opiskelijan oman vuorovaikutustavan ja sosiaalisen roolin tiedostaminen

oppijajhteisössä. Niemen voimaannuttamisprojektissa verkko-opiskelijat saivat erilaisten itsearviointitestien kautta analysoida itseään oppijoina, mikä kehitti heidän tietoisuuttaan omasta oppimisestaan. Tämä metakognitiivisten taitojen opettaminen puolestaan paransi heidän itseohjautuvuuttaan verkko-opinnoissa. (Niemi 2002, 12 - 22)

Kolin ja Silanderin ratkaisu verkko-opiskelun haasteellisesta autonomiasta selviytymiseen on Niemen tavoin metakognitiivisten taitojen kehittämiseen painottuva. Heidän käsitteensä samalle tiedostamisprosessille on opiskelijan *itsereflektio*. Vaikka Niemen *voimaannuttaminen* sosiaalisen demokratisoitumisen assosiaatioineen onkin terminä vetoavampi, on Kolin ja Silanderin keino saman tietoisuuden tilan saavuttamiseen Niemen testejä maanläheisempi ja opiskelijalähtöisempi. Heidän mukaansa jo verkko-opiskelijan pitämä oppimispäiväkirja auttaa häntä analysoimaan ja jäsentämään omaa oppimisprosessiaan. (Koli & Silander 2003, 124 - 131).

4. KIRJALLISUUDEN VERKKOKURSSI

4.1 Kirjallisuuskurssin materiaali ja rakenne

Olen opettanut kahden opintopisteen laajuista kirjallisuuskurssia vapaasti valittavana kurssina kuuden vuoden ajan. Opetus on ollut työpajamuotoista. Kurssin sisältö on jakautunut kolmeen osaan: kirjallisuushistorian yleiskatsaukseen, kirjallisuudentutkimuksen eri teoreettisiin suuntauksiin tutustumiseen sekä kahteen ryhmän yhdessä valitseman kirjan tarkasteluun. Kirjallisuushistoriaosuudessa opiskelijat ovat olleet pareittain vastuussa kukin oman "isminsä" (esimerkiksi romantiikan tai modernismin) esittelystä muulle ryhmälle, minkä jälkeen opiskelijat ovat yhdessä etsineet kyseisille suuntauksille tyypillisiä piirteitä tekstinäytteistä. Kirjallisuudentutkimusosassa vähän suuremmat, 3-4- hengen ryhmät ovat esitelleet teoreettisia suuntauksia (esimerkiksi lähilukutekniikkaa tai dekonstruktiota) muille, jonka jälkeen niistä on keskusteltu. Kaksi yhdessä luettavaa teosta ryhmä on siis valinnut itse kurssin alussa, jolloin jakson puolivälissä, neljän viikon jälkeen, niistä on päästy keskustelemaan ryhmän tapaamisissa.

Kurssin päätteeksi opiskelijat ovat tehneet kaksiosaisen kotitentin. Teoreettisemmassa osassa he ovat saaneet valita, kirjoittavatko esseen kirjallisuushistoriasta vai -teoriasta. Tentin toisessa, käytännönläheisemmässä esseessä he ovat saaneet käsitellä antamaltani noin 40 kirjan listalta valitsemaansa teosta etukäteen annetusta näkökulmasta. Kurssin arvosteluasteikko on tahtoni vastaisesti ollut numeraalinen 0-5. Itse olisin halunnut asteikoksi "hylätty – hyväksytty – kiitoksella hyväksytty", mutta koska oppilaitoksessani käytössä oleva kankea opintorekisterijärjestelmä ei tunnista sellaista kolmiportaista asteikkoa, oli minun tyytyminen numeroarvosteluun.

Kontaktiopetuksena kirjallisuuskurssi on toiminut hyvin. Kurssille valikoituu innokkaita lukijoita, joten opiskelijoiden motivoinnissa ei ole ongelmia. Kirjallisuuden opetukseen sopii keskustelullisuus ja pari- sekä ryhmätyö hyvin. Aiheeseen ei liity oikeita tai vääriä vastauksia, joten opiskelijat ovat esittäneet mielipiteitään suhteellisen rohkeasti. Kurssin verkkoon siirtämisen puolesta voi kuitenkin esittää joitakin perusteluja: Koska valinnaisen kurssin toteutuminen vaatii kymmenen ilmoittautunutta opiskelijaa, ei kurssi sille jo ilmoittautuneiden suureksi harmiksi toteudu joka vuosi. Verkkoversiona kurssin voisi tarjota pienemmällekin opiskelijajoukolle. Aion verkko-opintojen perusluonteen vastaisesti ajoittaa kurssin suositellun suoritusajan yhteen tiettyyn jaksoon koska haluan saada mahdollisimman suuren joukon opiskelijoista suorittamaan sitä samanaikaisesti kurssin eri osiin sisältyvän vuorovaikutuksellisuuden takaamiseksi. Keskustelua sisältävän suoritustavan rinnalle minun on kuitenkin suunniteltava kurssista itsenäisesti suoritettava osuus niitä opiskelijoita varten, joiden lukujärjestyksiin suositteleni aikataulutus ei sovi.

Toinen syy kurssin verkkoversion suunnittelulle on opintojakson teeman luonne. Luetun, sekä kaunokirjallisuuden että erityisesti raskaan teorian, pohtiminen ja siihen reagointi vaatii aikaa. Verkkokeskustelussa opiskelijat voivat kysytellä mielipidettään ja hakea sille sanamuotoa ilman kontaktiopetustilanteen aikapaineita. Se palvelee varmasti hiljaisempia tai harkitsemmin itseään ilmaisevia opiskelijoita.

Ennen varsinaisen kirjallisuuden verkkokurssin alkua, kurssille ilmoittautuneet kokoontuvat yhteisen projektin aloittavaan kontaktitapaamiseen, jossa käyn läpi kurssin aikataulutuksen, esittelen kurssialustan Moodlessa ja vastaan mahdollisiin käytännön asioihin liittyviin kysymyksiin. Itse verkkoversio kirjallisuuskurssista tulee koostumaan neljästä osasta. Osio, jonka lisäksi

kirjallisuuden työpajakurssiin on ”termistö”. Siinä opiskelija tutustuu kertomakirjallisuuden eri lajeihin liittyvään käsitteistöön. Osio toteutetaan opiskelijajohtoisesti wiki-tyyppisenä. Siinä he saavat valita listaamistani useista kymmenistä termeistä (esimerkiksi: pastoraali, kirjeromaani, ajatuksenvirtatekniikka, elegia, jambi, alkusointu, hyperbola, kiasma jne.) kymmenen, jotka he itse määrittelevät. Määritelmänsä havainnollistamiseksi he saavat joko kirjoittaa esimerkin termistä määritelmänsä yhteyteen tai linkittää siihen tekstinäytteen. Lisäksi heidän tulee täydentää viittä toisten opiskelijoiden määritelmää joko kommentein tai omin linkein. Kommentointitehtävä soveltuu myös niille, jotka suorittavat kurssin ilman ryhmän tukea, koska aion määritellä kurssin aktiivisuusajaksi useamman lukuvuoden.

Kirjallisuushistoriaosion materiaali on minun valmistamaani. Osio on jaettu kansioihin, joista jokainen edustaa omaa kirjallisuushistorian aika- ja tyylikauttaan (esimerkiksi renessanssi, realismi, naturalismi, romantiikka). Kansiot sisältävät tiivistelmäni kaudelle tyypillisistä piirteistä, listan merkittävimmistä kirjailijoista ja teoksista, tekstinäytteitä sekä lähdeluettelon ja linkkilistan. Yhteisöllisessä versiossa, opiskelijat tutustuvat jokaisen tyyli-suunnan peruspiirteisiin opettajan luoman materiaalin avulla. Sen jälkeen he valitsevat yhden tyyli-suunnan, josta etsivät lisätietoa kirjoittaen sen jälkeen siitä noin A4-sivun pituisen esseen. He kirjoittavat myös lyhyen esittelyn kirjailijasta, joka edustaa jonkin toisen opiskelijan kuvaamaa ”ismiä”. Kirjailijan henkilöhistorian lisäksi he tarkastelevat tämän teoksia tekstianalyysin kautta, jossa etsitään tyyliille tai aikakaudelle tyypillisiä piirteitä joko opettajan materiaaliin linkittämästä tai itse valitusta näytetekstistä. Tämä tehtävä soveltuu sekä itsenäisesti että ryhmän kanssa yhtäaikaan kurssia suorittavalle, koska linkit aiemmin tehtävän suorittaneiden opiskelijoiden teksteihin jäävät näkyviin kurssialustalle.

Teoriaosiossa perusmateriaali on myös itse työstämäni. Samoin kuin kirjallisuushistoriassa, esittelen omissa kansioissaan eri tarkastelutapoja, esimerkiksi biografismin, psykoanalyttisen tai feministisen tarkastelutavan. Niistä opiskelijat valitsevat tiivistelmään tutustumisen jälkeen pareittain yhden, johon tutustuvat tarkemmin. Valitsemastaan suunnasta he kirjoittavat listan sen kirjallisuuden tarkasteluun tuomista hyvistä ja tuoreista ideoista sekä heikkouksista. Tarkastelutapojen valinnassa kehotan ryhmiä välttämään päällekkäisyyksiä, jotta esittelyt kattaisivat mahdollisimman monta teoreettista suuntausta. Lisäksi he analysoivat, vaikka liioitellen ja karrikoidenkin, jonkin valitsemansa Grimmin sadun valitsemansa teoreettisen suuntauksen näkökulmasta. Suositellussa jaksossa kurssia suorittaville tähän osioon liittyy verkkokeskustelu, jossa he kommentoivat ja arvioivat eri tarkastelutapojen käyttökelpoisuutta sekä toistensa Grimm -analyyseja.

Neljäs ja viimeinen osio sisältää varsinaisen kaunokirjallisuuden. Siinä tutustutaan kahteen kokoamaltani listalta valittuun teokseen (Ks Liite 2). Toinen teoksista on ryhmän yhdessä valitsema ja toisen kukin saa valita itse. Yhteistä kirjaa käsitellään kurssin keskustelualustalla ja itse valitusta kirjoitetaan noin kahden A4-sivun mittainen essee. Itsenäisesti kurssin suorittavat korvaavat pois jäävän keskusteluosion toisella vapaavalintaisesta kirjasta kirjoittamallaan esseellä.

Kurssin eri osat eivät rakennu hierarkkisesti toistensa varaan siten, että ne olisi tehtävä tietyssä järjestyksessä. Silti vuorovaikutteisen suoritustavan valitsevien opiskelijoiden on tehtävä kurssi suosittelemassani järjestyksessä sekä suurin piirtein yhden jakson, eli kahdeksan viikon, aikana että keskustelu verkkoalustalla toimisi. Kurssiarvosanan opiskelijat saavat kirjallisten töiden, sekä itsenäisesti tehtyjen että paritehtävän, perusteella.

4.2 Kirjallisuuden verkkokurssin oppimistavoitteet

Jos Kiviniemi on oikeassa väitteessään, että verkkokurssilla materiaali on opettajan roolissa (ks. s. 13), mitä edellä kuvatun materiaalin siis tulisi opiskelijalle opettaa? Koska materiaalin takana on kuitenkin sen suunnittelija, aloitan suuntaamalla hetkeksi katseen itseeni. Mielestäni kirjallisuuden verkkokurssissani vaikuttavat kolme erilaista oppimiskäsitystä: behaviorismi, humanistinen pedagogiikka ja konstruktivismi.

Behavioristista kurssilla on se, että pidän oppimistehtäviä välttämättöminä oppimisen (ja työn) varmistamisen keinoina sekä se, etten verkkokurssilakaan halua katkaista yhteyttä opiskelijoihin, vaan haluan antaa heille palautetta jokaisesta oppimistehtävästä erikseen osoittaakseni että näkymätönkin opettaja havaitsee heidän edistymisensä.

Humanisti minussa uskoo, että kirjallisuus, jossa ei ole oikeita ja väriä vastauksia, on erinomainen aihepiiri opiskelijalla itsellään olevan hiljaisen tiedon esiin nostamiseksi. Kirjat herättävät ajatuksia kaikissa, jotka lukevat, ja reaktioaikaa tarjoava verkkokeskustelu on hyvä harjoittelufoorumi heräneiden ajatusten sanoiksi pukemiselle. Painetun sanan taian useasti kokeneena uskon sekä mielenkiintoisen ajatustenvaihdon että itsenäisen luetun reflektoinnin johtavan henkiseen kasvuun ja tiedollista oppimista merkittävämpiin elämyksiin, joita vain (sana-)taiteen parissa voi saada.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys kurssilla näkyy oppimistehtävien laadussa. Uskon, etten voi opettajana siirtää tietoa opiskelijoille. Sen sijaan heidän on aktiivisesti rakennettava oma käsityksensä kirjallisuushistoriasta ja kirjallisuuden teoriasta sekä itse analysoitava lukukokemusta, jonka he valitsemistaan teoksista saavat. Koska kirjallisuus edustaa yhteistä länsimaista kulttuuri-

perimäämme, uskon, että antoisinta kirjallisuuden opiskelu on sosiokulttuurisen konstruktivismiin hengessä, eli ryhmän keskinäisen vuorovaikutuksen ja pienryhmätöiden kautta oppia ja aihepiirin ymmärtämystä rakentaen.

Silander ja Koli (2003, 9 - 23) painottavat opetussuunnitelman tavoitteiden analyysin merkitystä onnistuneiden opintokokonaisuuksien suunnittelussa. Pohtimalla etukäteen, mitä pidän keskeisimpinä kurssin oppimistavoitteina, voin suunnitella kirjallisuuskurssin, jonka rakenne palvelee tavoitteiden toteutumista. Mikä siis on tärkeintä, minkä toivon kirjallisuuden verkko-kurssin opiskelijalle välittävän? Keskeisin kurssin tavoite on mielestäni lukemisen ilo, mutta sitä kurssin materiaalin tuskin täytyy opettaa, koska tälle vapaasti valittavalle kurssille hakeutuvat opiskelijat ovat innokkaita lukijoita jo ennestäänkin. Kurssin keskeisimmäksi tavoitteeksi jää siten osoittaa opiskelijoille, kuinka stimuloivaa ja rikasta on keskustella kirjallisuudesta muiden lukemista harrastavien kanssa. Tämän kurssin ydintavoitteen toteutumiseksi olen painottanut yhteistoiminallisuutta kurssin jokaisessa osassa. Tarkastelen verkko-oppimisalustan tarjoamia vuorovaikutuskeinoja lähemmin seuraavassa luvussa.

Tiedollisemmalla tasolla kurssin tavoitteena ei ole johdattaa opiskelijoita kirjallisuuden pariin, koska he ovat yleensä innokkaita lukijoita jo ennestään. Sen sijaan tavoitteena on materiaalin kautta osoittaa heille erilaisia tapoja lukea kirjoja sekä erilaisia historiallisia tai yhteiskunnallisia viitekehyksiä, joihin tekstit voi sijoittaa. Valinnaisuus kurssin jokaisessa osassa estää minua tyrkyttämästä omia suosikkiteorioitani ja –kirjailijoitani heille ylhäältä annettuina valintoina.

Ensimmäinen osa, termistö, tarjoaa opiskelijalle pehmeän laskun kurssille. Itse valittujen termien lyhyt määrittely ei vaadi yhtä pitkäjännitteistä työtä kuin kurssin loppuvaiheeseen sijoittamani esseetehtävät. Kallialan (2002, 36) mukaan useimmat verkkokurssien keskeytykset ajoittuvat juuri ensimmäisen oppimistehtävän palautukseen, joten tämän toivon välttäväni sijoittamalla helposti suoritettavan tehtävän näin kurssin alkuun. Näin opiskelijat voivat kokea suorittaneensa ”jo” neljäsosan kurssista ja motivoituvat jatkamaan. Tiedollisesti tämä osa tarjoaa opiskelijalle mahdollisuuden tutustua kirjallisuudentutkijoiden ja –harrastajien ahkerasti käyttämiin alan käsitteisiin, joiden tuntemus helpottaa muiden kirjoittamien kirjallisuusarvioiden ymmärtämistä. Päällekkäisyydet opiskelijoiden termivalinnoissa eivät merkitse mitään, koska eri näkökulmista kirjoitetut määritelmät vain tuovat esille wiki-alustan perusidean yhteisöllisestä tiedon rakentamisesta.

Kirjallisuushistoriaosan avulla opiskelijat oppivat näkemään länsimaisen kirjallisuuden historian jatkumona sekä eri aikakausien kirjat ”oman aikansa lapsina”, jotka joko heijastavat aikakautensa tyyli-ihanteita tai sitten pyrkivät tietoisesti kapinoimaan niitä vastaan. Koska taidehistorian tyyliuunnat ovat jo pakollisten aineopintojen yhteydessä tulleet tutuiksi opettamilleni viestintän opiskelijoille, tarjoavat kirjallisuushistoriasta löytyvät aikakausien vastavuudet heille mahdollisuuden hahmottaa yhteneväisyyksiä koko taiteen kentällä sekä nähdä taide reaktiona aikansa yhteiskunnallisiin olosuhteisiin. Tekstianalyysitehtävän tarkoitus on toimia opittua käytäntöön soveltavana osana.

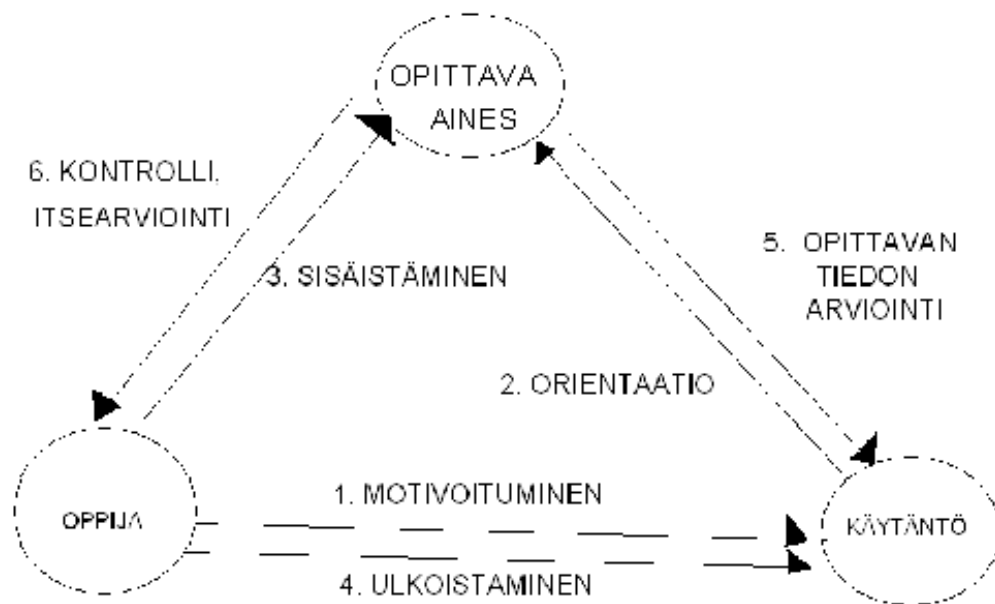
Kolmas osa on kurssin osista teoreettisin ja siksi raskain. Kirjallisuusteorian eri tarkastelutapojen käyttämä kieli on käsitteellistä ja edellyttää useissa tapauksissa myös jonkin toiseen tieteenalan tuntemusta (esimerkiksi feministisessä tarkastelutavassa käytetään naistutkimuksen käsitteistöä ja psykoanalyttinen

tarkastelutapa pohjautuu suurelta osin freudilaisuuteen). Tästä syystä kolmannessa osassa opittua puretaan eniten keskustellen. Toivon, että opiskelijat oivaltavat jotakin teoreettisten tarkastelutapojen perusteista käydessään läpi ongelmakohtia keskustelualustalla. Yhden teoreettisen tarkastelunäkökulman johdonmukainen noudattaminen edellyttää kirjallisuuden tarkastelijalta usein aika mustavalkoista maailmankuvaa. Siksi soveltavana paritehtävänä on teorioiden vahvuuksien ja heikkouksien etsiminen – oletan, että niitä on opiskelijoiden yllättävän helppo löytää. Valitsin Grimmin sadut teorioiden soveltamisen leikkikentäksi kolmesta eri syystä. Ensinnäkin sadut ovat kaikille tuttuja, joten toisten analyyseja on helppo lukea kun tarkastelun kohteeseen tutustumiseen ei tarvitse tuhlata aikaa. Toiseksi, satujen hyviä, pahoja ja rumia arkkityyppejä sisältävistä henkilögallerioista löytyy helppoja analyysin kohteita. Lisäksi toivon, että kansantaruihin pohjautuvat sadut, arkipäiväiseksi mielletyn kirjallisuuden lajin edustajina, vapauttavat opiskelijat soveltamaan valitsemiaan teorioita railakkaammin ja epäkunnioittavammin kuin korkeakulttuuriksi miellettyjen kirjailijoiden tekstit ehkä saisivat.

Viimeinen osa vaatii opiskelijoilta tuntimääräisesti eniten työtä, koska keskusteluun osallistuminen ja esseen kirjoittaminen edellyttävät kahden kaunokirjallisen teoksen lukemista. Vaikka en uskokaan tämän nousevan kynnyskysymykseksi kurssin lukemista harrastaville osallistujille, sijoitin tämän osan varalta kurssin loppuun houkutellakseni siihen asti kurssille osallistuneet suorittamaan opintojakson loppuun asti. Toivon mukaan myös aiemmin kursilla läpikäytyt teorit tarjoavat opiskelijoille uusia oivalluksia kurssin päättäviin lukukokemuksiin.

Vastattuani nyt luvun alussa esittämäni kysymykseen siitä, mitä opiskelija voi tämän materiaalin avulla oppia, etenen nyt pohtimaan, kuka materiaalini avulla oppii, tai minkä tyyppisiä oppijoita se palvelee. Willing (ks. kuvio 2, s.

21) jakaa oppijat neljään eri tyyppiin: tarkkaajiin, mukautujiin, viestijöihin ja toimijoihin. Onko materiaalillani annettavaa kaikille oppijatyypeille? Loogisina ajattelijoina ja lukevina teoreetikkoina tarkkaajat varmasti osaavat hyödyntää tämänkaltaista tekstipohjaista verkkomateriaalia oppimisessaan. Itseopiskelua suosivien ja mielipiteidensä prosessointiin aikaa tarvitsevien mukautujien uskon myös hyötyvän materiaalistan ja verkkokurssini muodosta. Viestijät, jotka Willing (Juurakko & Airola 2002, 67) määrittelee ryhmätöissä viihtyviksi aktiivisiksi osallistujiksi, saattavat menestyä kurssilla osien sisältämien vuorovaikutteisten työskentelytapojen sekä erityisesti kahden viimeisen osan keskustelullisuuden ansiosta. Mutta voinko tarjota myönteisen oppimiskokemuksen myös toimijoille, jotka Willingin mukaan oppivat mallioppimisen ja käytännön toteutusten kautta? Toivon heidän saavan mahdollisuuden työstää opittua verkkokeskusteluissa ja esimerkiksi Grimmin satujen analyysissa, mutta tiedostan, että kurssin tekstipainotteinen materiaali soveltuu huonoimmin juuri heidän tyyppisille oppijoilleen. Onko tämä joidenkin oppijatyyppien jalkoihin jääminen hinta, jonka kontaktikurssin verkkoympäristöön siirtämisestä saa maksaa?



KUVIO 3 Täydellinen oppimisprosessi Engeströmin mukaan

Vastattuani kysymyksiin, mitä kurssilla opitaan, miksi ja ketkä siellä mahdollisesti oppivat, haluan vielä Engeströmin täydellisen oppimisprosessin vaiheiden valossa tarkastella, kuinka hyvin kirjallisuuskurssin rakenne vastaa yllä kuvattua (poikani minulle Paint -ohjelmalla piirtämää) Engeströmin mallia.

Engeströmin mallin mukaan opettajan on motivaatiovaiheessa luotava opiskelijoille tarve opiskeluun tekemällä heidät tietoisiksi ennestään tiedetyn ja uuden, tarjolla olevan tiedon ristiriidasta. Vaikka opiskelijoiden motivointi ei olekaan ongelma vapaavalintaisella kurssilla, voin vahvistaa heidän motivaatiotaan osoittamalla heille kurssin aloittavassa kontaktitapaamisessa, että kirjallisuushistorian eri aikakausien ja kirjallisuuden teoreettisten tarkastelutapojen tuntemus syventää lukukokemusta ja auttaa näkemään tekstit sekä oman aikansa tuotteina että ajallisesti absoluuttisina taideteoksina.

Verkkokurssilla Engeströmin toiseksi nimeämä orientaatiovaihe on ensisijaisen tärkeä. Koska opiskelijaryhmän on pystyttävä navigoimaan kurssialustalla ilman fyysisesti läsnä olevan opettajan tarjoamaa tukea, on kurssin aloittava tapaaminen verkko-oppimisympäristön ja kurssin rakenteen esittelyineen heille hyvin tärkeä.

Sisäistämisvaihe kirjallisuuden verkkokurssilla ei juurikaan eroa kontaktikurssin samasta vaiheesta. Opiskelija tutustuu materiaaliin ja työstää sitä itsenäisesti, työparinsa kanssa sekä kurssin keskustelualustalla. Ulkoistamisvaihe muistuttaa myös aiemmin opettamani kirjallisuuden työpajamuotoisen kurssin samaa vaihetta. Tässä vaiheessa tekstianalyysit tarjoavat harjoittelualustan opitun soveltamiseen.

Arviointivaihe vaatii opiskelijalta jo paljon kurssin sisällön käsitteellisyysden vuoksi. Tästä syystä oppimistehtävä, jossa opiskelijoiden on tarkoitus kyetä arvioimaan eri kirjallisuusteorioiden vahvuuksia ja heikkouksia suoritetaan pareittain. Viimeinen itsereflektion vaihe Engeströmin mallista olisi toteutunut jos olisin suorittanut kurssiarvioinnin opiskelijoiden itse kokoaman kurssiportfolion avulla, kuten aluksi suunnittelin. Portfolioon he olisivat valinneet kolme omasta mielestään parasta tekstiään sekä haluamansa 3-5 keskusteluissa esittämäänsä mielipidettä tai muille antamaansa palautekommenttia. Joutuessaan perustelemaan valintansa, opiskelijat olisivat saaneet tilaisuuden arvioida oppimaansa ja toivottavasti tulla tietoisiksi oppimastaan. Päätin kuitenkin jättää portfolio-osion toteuttamatta, koska arvioin kurssin olevan jo työmäärältään kahden opintopisteen ylärajoilla, enkä halua elämäni ensimmäisen verkkokurssin kaatuvan osanottajien työuupumukseen. Ensimmäisen vuoden jälkeen pystyn muokkaamaan kurssin vaatiman työtuntimäärän sen opintopistemitoituksen mukaiseksi.

4.3 Vuorovaikutus ja yhteisöllisyys kirjallisuuden verkkokurssilla

Edellisessä luvussa totesin, että lukuelämyksen jakamisen mielekkyys on merkittävin yksittäinen asia, jonka toivoisin opiskelijoiden kirjallisuuden verkkokurssillani oppivan. Luvussa 3.2.2 (ks. s. 24) viittasin Klingin ja Courtrightin artikkeliin, jossa he tarkastelevat ryhmäkäyttäytymistä sähköisillä oppimisalustoilla. Kirjoittajien mukaan antoisan verkkokeskustelun edellytys on osanottajien välinen luottamus. He painottavat, että parhaimmat olosuhteet luottamuksen syntymiselle luodaan, jos verkossa keskusteleva ja yhdessä oppiva ryhmä on tutustunut toisiinsa kasvokkain tosielämässä ennen kuin

yhteisö siirretään verkkoon. Lisäksi he muistuttavat, että käytettävän oppimisalustan valmiit rakenteet vaikuttavat ryhmän dynamiikkaan ja yhteistyöhön, siksi, että niiden kautta tuetaan erilaisia sosiaalisen käyttäytymisen muotoja. Samoin kuin perinteisessä luokkahuoneessa toimiva opettaja voi esimerkiksi pöytien ja tuolien järjestyksellä vaikuttaa luokkaan astuvien opiskelijoiden mielikuvaan siitä, minkälaisen sosiaalisen oppimistilanteen opettaja haluaa luokkaan luoda, vaikuttavat verkko-oppimisalustalla tarjolla olevat erilaiset vuorovaikutusmahdollisuudet automaattisesti siihen, kuinka sosiaaliseksi ja interaktiivisuutta edellyttäväksi opiskelija verkkokurssin kokee. (Kling & Courtright 2004, 93 - 96 ja 104 - 107)

Klingin ja Courtrightin näkemyksen tiedostaen, pohdin kurssia suunnitlessani, minkälaisia yhteisöllisyyden signaaleja voisin antaa verkkokurssini rakenteen kautta. Kuten jo aiemmin mainitsin, päätin aloittaa kurssin perinteisellä luokkahuonetapaamisella, että opiskelijat voisivat antaa kasvot myöhemmin alkavassa virtuaaliympäristön keskustelussa kohtaamilleen mielipiteille. Päätin myös edellyttää, että kurssin eri osat suoritetaan tietyssä järjestyksessä ja tietyn aikataulun puitteissa. Sillä toivon varmistavani keskustelujen vastavuoroisuuden, eli sen, että koko opiskelijaryhmä pohtii samoja teemoja yhtä aikaa. Näin he voivat keskusteluun osallistuessaan luottaa siihen, että muut ovat kiinnostuneita kuulemaan heidän ajatuksiaan ja ottavat mielellään kantaa niihin.

Sosiaalipsykologi Bales on tutkinut vuorovaikutusprosessia ryhmissä, joiden tehtävänä on ollut jonkin etukäteen määritellyn päämäärän saavuttaminen tai ongelman ratkaisu. Hän on määritellyt kaksitoista erilaista tapaa, joilla ryhmän jäsenet reagoivat toisiinsa ja osallistuvat keskusteluun (kts. Liite 3). Tavat on luokiteltu neljään eri kategoriaan sen mukaan, miten niiden käyttö vaikuttaa keskustelun kulkuun: kysymyksiin, vastauksiin sekä positiivisiin tai negatiivisiin.

visiin tunnereaktioihin. Näistä kysymyksen esittäjät saattavat esimerkiksi kysyä faktatietoja tehtävänannosta tai tiedustella muiden mielipiteitä. Vastajat taas voivat dominoivuutensa asteesta riippuen joko tarjota muille mahdollisia ratkaisuehdotuksia, kertoa omia mielipiteitään tai määrätietoisesti ohjata muita. Positiivisia tunnereaktioita tarjoavat voivat esimerkiksi kehua muiden mielipiteitä tai ilmaista olevansa yhtä mieltä jonkin aiemman puhujan kanssa. Negatiivisesti keskusteluun vaikuttavat puolestaan ilmaisevat eriävät mielipiteensä aggressiivisesti tai ottavat tietoisesti passiivisen roolin keskustelussa. Balesin mukaan ryhmän sisäinen keskustelu on jatkumo, jossa keskustelijoiden kannanottojen sisältöjen ja niiden sanamuotojen vivahteiden lisäksi myös ei-kielellisiä signaaleja (esimerkiksi hymähdykset tai pään pois kääntäminen) ohjaavat keskustelun etenemistä ja sitä kautta myös ryhmälle asetetun tavoitteen saavuttamista. (Bales 1970, 75, 83 - 84 ja 92)

Vaikka verkkokeskustelussa lähes kaikki ei-kielelliset signaalit jäävätkin pois tai tulevat korvatuiksi kourallisella ilmaisullaan köyhiä hyymiöitä, uskon opiskelijaryhmän verkkokeskustelua seuraavan opettajan hyötyvän Balesin vuorovaikutustapojen kategorioista. Tunnistamalla verkkokurssin osanottajille muodostuvat roolit sekä keskusteluprosessin eri vaiheet, opettaja voi yrittää erilaisia Balesin kategorioissa listattuja tapoja hyödyntäen aktivoida sammumassa olevaa keskustelua tai tarvittaessa ohjata sitä vaivihkaa uusille urille. Verkkokeskustelussa, jossa opiskelijat ottavat vastuuta yhteisestä oppimisprosessista, on parhaimmillaan kysymysten- ja vastausten esittämisen lisäksi nähtävissä positiivisia tunnereaktioita tarjoavia kommentteja. Jos niitä ei ole, opettajan on harkittava aktiivisemmän keskustelijan roolin ottamista tarjotakseen sellaisia itse.

Sähköinen viestintä ja verkko-oppimisolusta tarjoavat itsestään selvien sekä koko ryhmän yhteisten että kahdenkeskisten verkkokeskustelujen lisäksi muitakin mahdollisuuksia kirjallisuuskurssin yhteisöllisyyden korostamiseen. Haluan sisällyttää kurssille pari kepeää ja viihdyttävää elementtiä, joiden on tarkoitus muistuttaa, että kirjallisuudenteorian ajoittaisesta työläydestä huolimatta, lukeminen on kurssin osanottajille rakas harrastus ja että lukukokemusten jakaminen on hauskaa.

Tätä kirjallisuuden aspektia toivon pitäväni esillä kurssin osanottajien yhteisellä sähköisellä ilmoitustaululla, jolle he käyvät kirjaamassa, minkä teoksen he valitsevat luettavakseen sekä lyhyen perustelun sille, mikä heidät sai kiinnostumaan kyseisestä kirjasta. Luettuaan teoksen, he saavat käydä täydentämässä sen kohdalle kirjan heiltä saaman arvosanan. Arvosteluasteikkona haluan tietoisesti käyttää triviaalia lehtien ja internetin elokuva- ja kirja-arvioista tuttua 1-5 tähden skaalaa pitääkseni kirjallisuuden kurssiin keveyttä tuovana osiona. Käyttöoppaan perusteella, ei näytä siltä, että oppilaitokseni käyttämä verkko-opetusolusta Moodle tarjoaisi käyttööni varsinaista ilmoitustaulualustaa, mutta alustan foorumit 'rating'-mahdollisuuksineen sopivat hyvin tähän tarkoitukseen (Cole 2005, 52 - 55).

Aion selvittää, onko Moodlen foorumiin mahdollista linkittää opiskelijoiden sähköpostia niin, että kaikki aktiivisiksi käyttäjiksi kirjautuneet kurssilaiset saisivat sähköpostiinsa tiedon, kun joku opiskelija kirjaa ilmoitustaululle teosvalintansa. Näin ne, jotka eivät vielä olisi valintojaan tehneet, voisivat halutessaan lukea saman kirjan ja keskustella lukukokemuksesta kahden kesken toisen samaa teosta lukevan kanssa.

Yhteisöllisyyttä ja iloa yhteisestä lukuharrastuksesta voisi lisätä myös jättämällä aiemmin kurssin suorittaneiden kirjaesseeet ja -arviot näkyviin Moodlen arkistoon. Näin omia kirjavalintojaan tekevillä opiskelijoilla olisi mahdollisuus nähdä, mistä kirjoista kurssin jo suorittaneet opiskelijat olivat pitäneet. Tällainen kommunikaatio aiempien vuosikurssien opiskelijoiden kanssa ei jäisi yksipuoliseksi jos kurssin suorittaneilla opiskelijoilla olisi halutessaan mahdollisuus jättää sähköpostiosoitteensa kurssin tiedotuslistalle. Silloin hekin saisivat tiedon tehdyistä kirjavalinnoista ja voisivat käydä tarkistamassa ilmoitustaululta viimeisimmät arviot.

Moodlen journal-toiminnon käyttäminen olisi kurssia suorittaville vapaaehtoista (Kts. Cole 2005, 127 – 135). Halutessaan he voisivat pitää joko omaa lukupäiväkirjaa, jonka lukuoikeuden he antaisivat vain joko opettajalle tai kaikille kurssin osanottajille, tai kirjata minkä tahansa luetun tekstin herättämiä ajatuksia koko ryhmän yhteiseen päiväkirjaan. Kaikilla edellä mainituilla kurssialustan ”viihteellisemmällä” funktioilla toivon voivani vähentää verkko-opiskeluun ja lukemiseen potentiaalisesti liittyvää eristyneisyyttä ja yksin suorittamisen tunnetta.

5. PROJEKTIN JATKO

Olen tässä kehitysprojektini tekstiosassa analysoinut oman verkko-opetusta kohtaan tuntemani ennakkoluuloisuuden syitä. Verkkopedagogiikkaa käsitteleviin teoksiin tutustuttuani myönnän nyt, että verkkoympäristö tarjoaa opettajalle ja opiskelijalle mahdollisuuksia, joita perinteisessä kontaktiopetuksessa ei voi toteuttaa. Pystyn nyt aiempaa tunteisiin perustuvaa verkko-vastaisuuttani tarkemmin määrittelemään, mitkä verkko-opetuksen ongelmakohdat opettajan täytyy tiedostaa verkkokursseja suunnitellessa.

Ennakkoluuloni verkko-opetusta kohtaan liittyivät suurelta osin tietokoneeseen oppimisympäristönä ja tavallaan myös opettajana. Punaisena lankana tässä kehityssuunnitelmassani on siis ollut inhimillisyyden korostaminen. Olen tarkastellut verkkokurssin toimijoita, opettajaa ja opiskelijoita, sekä pohtinut, minkälaisia ominaisuuksia heiltä vaaditaan työskenneltäessä koneen tarjoamalla oppimisalustalla. Olen pohtinut tekstissäni verkko-oppijan ja opettajan psykologiaa sekä verkkokurssilla toimivien keskinäistä vuorovaikutusta.

Suunnittelemallani kirjallisuuden verkkokurssilla olen halunnut hyödyntää oppilaitoksessani käytössä olevan Moodle -oppimisalustan tarjoamia toimintoja lisätäkseen kurssille osallistuvien opiskelijoiden välistä viestintää ja yhteisöllisyyden tunnetta. Kehitysprojektini etenee kesätöillä: koetan kesän aikana toteuttaa verkkokurssini käytännössä voidakseni tarjota sitä opiskelijoille ensi syksystä lähtien.

LÄHTEET

Arfwedson, G., Arfwedson, G. 1992. Didaktik för lärare. Stockholm: HLS Förlag.

Arfwedson, G. 1998. Undervisningens teorier och praktiker. Stockholm: HLS Förlag.

Bales, R.F., 1970. Personality and Interpersonal Behavior. Holt, Rinehart and Winston: New York.

Bohm Dialogue. 2008. Wikipedia. Viitattu 9.5.2008.

http://en.wikipedia.org/wiki/Bohm_Dialogue

Christine Bruce. 2005. Seven Faces of Information Literacy in Higher Education. Christine Bruce kotisivut. Viitattu 9.5.2008.

<http://sky.fit.qut.edu.au/~bruce/inflit/faces/faces1.php> Information Literacy.

Cole, Jason. 2005. Using Moodle. Teaching with the Popular Open Source Course Management System. Sebastopol, CA: O'Reilly Community Press.

Communicative Language Teaching. 2008. Wikipedia. Viitattu 3.5.2008.

http://en.wikipedia.org/wiki/Communicative_Language_Teaching

Dykes, Mary. 2001. Assessment and Evaluation in Peer-Interaction: Using Computer Mediated Communication in Post-Secondary Academic Education. Educational Communications and Technology: University of Saskatchewan. Viitattu 4.5.2008.

<http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/dykes/dykes.pdf>

Engeström, Y., 1982. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Fahy, P. 2005. Online and Face-to-Face Group Interaction Processes Compared Using Bales' *Interaction Process Analysis* (IPA). Viitattu 9.5.2008.

www.eurodl.org/materials/contrib/2006/Patrick_J_Fahy.htm European Journal of Open, Distance and E-learning.

Juurakko, T, Airola, A. 2002. Tehokkaampaan kielenoppimiseen. Hämeenlinna: Saarijärven Offset Oy.

Kalliala, E. 2002. Verkko-opettamisen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Keränen, V., Penttinen, J. 2007. Verkko-oppimateriaalin tuottajan opas. Porvoo: WSOY.

Kiviniemi, K. 2000. Johdatus verkkopedagogiikkaan. Kokkola: KP-Paino.

Koli, H., Silander, P. 2003. Web-based Learning: Designing and Guiding an Effective Learning Process. Hämeenlinna: Saarijärven Offset Oy.

Leppisaari, I., Helenius, R. 2005. Mielekästä verkko-ohjausta etsimässä. Teoksessa Kasvamassa verkko-opettajuuteen. Toim. I. Luoto ja I. Leppisaari. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 164-180.

Liccardi, I., Ounnas, A., Pau, R., Massey, E., Kinnunen, P., Lewthwaite, S., Midy, M-A., Sarkar, C. 2007. The role of social networks in students' learning experiences. ACM SIGCSE Bulletin (December Issue) pp. 224-237.

Nevgi, A. 2002. Measurement of Motivational Strategies – Creating a Tool for Students of the Virtual University. Teoksessa Theoretical Understandings for Learning in the Virtual University. Toim. H. Niemi ja P. Ruohotie. Saarijärvi: Saarijärven Offset. 207-232.

Schlager, M., Fusco, J. 2004. Teacher Professional Development, Technology and Communities of Practice: Are We Putting the Cart before the Horse? Teoksessa Designing for Virtual Communities in the Service of Learning. Toim. S. Barab, R. Kling ja J. Gray. New York: Cambridge University Press, 120- 153.

Silander, P., Koli, H. 2003. Verkko-opetuksen työkalupakki: Oppimisaihiosta oppimisprosessiin. Helsinki: Saarijärven Offset Oy.

Sosiaalipsykologian peruskurssi. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Viitattu 9.5.2008.
<http://www.uta.fi/tyt/avoin/verkko-opinnot/sosiaalipsykologia/kognitiivisuus.html> Yksilön kognitiivinen kehitys: kulttuurihistoriallinen teoria.

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

LIITE 1

Informaatiolukutaidon seitsemän osa-alueetta Christine Bruceen mukaan

1. Kyky hyödyntää informaatioteknologiaa

Informaatiolukutaito = informaatioteknologiankäyttö tiedonhaussa ja viestinnässä

2. Kyky hyödyntää tietolähteitä

Informaatiolukutaito = tietolähteiden käyttö tiedonhaussa

- lähteiden tunnistaminen sekä niiden rakenteen ymmärtäminen
- lähteiden tunnistaminen ja niiden itsenäinen käyttö
- lähteiden tunnistaminen ja niiden käyttö itsenäisesti tai jonkun avustuksella

3. Yksilön tiedonhakutaito ja tiedonhakuprosessi

Informaatiolukutaito = kyky etsiä tietoa, kyky tunnistaa tilanne, jossa tiedonhakua ylipäättään tarvitaan

4. Tiedonhallinta

Informaatiolukutaito = yksilön kyky hallita ja järjestää tietoa

- henkilökohtaiset arkistot
- muistisäännöt ja assosiaatiot
- tietokoneen kansiot ja dokumentit

5. Tietämyksen konstruointi

Informaatiolukutaito = tiedon analysointi ja käsittely yksilöllisestä perspektiivistä

6. Uuden tiedon muodostaminen

Informaatiolukutaito = oman tietämyksen laajentaminen ja uusien näkökulmien rakentaminen. Luovien ratkaisujen kehittäminen.

7. Viisaus käyttää tietoa

Informaatiolukutaito = kyky käyttää tietoa ja ymmärtämystä elämänlaadun parantamiseksi ja muidenkin hyväksi

LIITE 2

Kirjallisuuskurssin teoslista

Kirjoita essee kirjaan liittyvästä antamastani aiheesta. Otsikoi itse. Essee saisi olla n.1- 2 A4-sivun mittainen. Vältä liian pitkää juonitiivistelmää ja keskity sen sijaan omaan näkemykseesi teoksen teemoista.

Teosten jälkeen suluissa on ehdottamani analyysinäkökulma. Jos itse pidät jotakin muuta tarkastelunäkökulmaa mielenkiintoisempana, voit vapaasti otsikoida esseesi toisinkin.

Muista: kirjallisuudessa ei ole oikeita vastauksia, voit väittää mitä vain jos perustelet näkökohtasi vakuuttavasti ja löydät teoksesta tekstinpätkiä mielipidettäsi tukemaan.

Uusi suomalainen romaani

Leena **Krohn**: *Tainaron* (Vertaa romaanin hyönteisten maailmaa meidän ”inhimilliseen” maailmaamme: Miten Krohn kommentoi ihmisluontoa ja yhteiskuntaamme hyönteisten maailman kautta?)

Kari **Hotakainen**: *Klassikko* (Hotakaisen keinot leikkiä faktalla ja fiktiolla tässä kirjailija Kari Hotakaisesta kertovassa kuvitteellisessa elämäkerrassa)

Maria **Peura**: *On rakkautes ääretön* (Lapsi ja häntä seksuaalisesti hyväksikäyttävä isoisä on mustavalkoisuutensa, kuvottavuutensa sekä aiheeseen pedattujen kliseidensä ja tabujensa takia vaikea romaanin aihe: Miten Peura onnistuu?)

Päivi **Alasalmi**: *Metsäläiset* (Miten pahuus hiipii asteittain maalle muuttaneen nuorenparin elämään? Mikä on paha? Kuka on paha?)

Kauko **Röyhkä**: *Miss Farkkusuomi* (Kuuntele myös levy: Miten romaani muuttaa tai täydentää tulkintaasi musiikista? Miten levy ja kirja toimivat yhdessä?)

Uusi skandinaavinen romaani

Peter **Høeg**: *Nainen ja apina* (Mitä koomista ja mitä traagista on naisen ja apinan rakkaustarinassa?) tai *Rajatapaukset* (Lapsiuhrien kapina: Miten koulu, kasvatustiede ja aika toimivat lasten alistajina?)

Linn **Ullman**: *Ennen unta* (Karin Blomin valheet ja totuudet)

Vigdis **Grimsdottir**: *Kannastie 7* tai *Olen Isbjorg, Leijona* (Molemmat romaanit ovat nuoren tytön/naisen ja erityisesti heidän seksuaalisuutensa kehityskertomuksia: Mikä tekee ensimmäisen teoksen päähenkilöstä selviytyjän? Mikä tekee toisen teoksen päähenkilöstä uhrin?)

Mikael **Niemi**: *Populaarimusiikkia Vittulanjännkältä* (Vertaa toisiinsa Niilaa ja Mattia)

Uusi eurooppalainen romaani

Penelope **Lively**: *Kuutiikeri* (Claudian kolme eri rakastettua)

Jose **Saramago**: *Kertomus sokeudesta* (Kuinka reagoit visuaalisen alan opiskelijana, "näkemisen ammattilaisena", Saramagon voimakkaaseen kuvaukseen?)

Amélie **Nothomb**: *Nöyrin palvelijanne* ("Karmealle toimistoelämälle nauraessa voi miettiä vaikka suomalaisen naisen asemaa työelämässä." Mikä naurattaa ja mikä saa miettimään suomalaisen naisen asemaa työelämässä?)

Salman **Rushdie**: *Maa hänen jalkojensa alla* (Mitä minäkertoja, omien sanojensa mukaan itsensä näkymättömäksi tekevä valokuvaaja, paljastaa itsestään kertoessaan rakastettunsa tarinan?)

Uusi ulkoeurooppalainen romaani

John **Irving**: *Ystäväni, Owen Meany* (Kertomuksen kutkuttavat koukut, joiden avulla Irving pitää lukijan otteessaan tiiliskiviromaaninsa läpi)

Isabel **Allende**: *Henkien talo* (Kolmen sukupolven vahvat naiset: Kuka on vahvin ja miksi?)

Jean **Rhys**: *Siintää Sargassomeri* (Onko Antoinette hullu? Jos on, mikä hänestä tekee hullun?)

Kazuo **Ishiguro**: *Silmissä siintävät vuoret* (Kuvaa kirjan eri henkilöiden selviytymisstrategioita vaikeina aikoina ja/tai kahden kulttuurin kohdatessa)

Nobelitit

Toni **Morrison**: *Solomonin laulu* (Ikarosmyytti kirjassa: vapautunutta lentoa vai itsemurha?)

Imre **Kertesz**: *Kaddish syntymättömälle lapselle* (Auschwitzin vaikutus kertojan loppuelämään)

Gabriel **Garcia Marquez**: *Sadan vuoden yksinäisyys* (Kuvaile kirjailijan tapaa yhdistää luontevasti realistinen eteläamerikkalaisen yhteiskunnan kuvaus surrealistisia tapahtumia täynnä olevaan sukutarinaan)

John **Steinbeck**: *Hiiriä ja ihmisiä* (Lennyn ja Georgen suhde)

Nadine **Gordimer**: *Palvelija ja herra* (Mustien ja valkoisten muuttuvat valtasuhteet –niin, muuttuvatko valtasuhteet ja missä määrin- apartheidin jälkikuuhujen aikaisessa Etelä-Afrikassa)

Feministisen kirjallisuuden klassikot

Virginia **Woolf**: *Rouva Dalloway* (vertaa Clarissaa ja Septimusta) tai *Oma huone* (Päteekö vuosikymmeniä sitten kirjoitettu teksti nykypäivään?)

Märta **Tikkanen**: *Miestä ei voi raiskata* (Voiko miehen raiskata?) tai *Punahilkka* (Mikä sudessa kiehtoo ja mikä siinä uhkaa?)

Margaret **Atwood**: *Orjattaresi* (Naisen alistamisen keinot tulevaisuusdystopiassa)

Viihdekirjallisuus

vanha dekkari: Agatha **Christie**: *Kymmenen pientä neekeripoikaa*, *Ikiyö* tai *Esirippu* (Christien keinot johdatella lukijaa epäilemään väärää henkilöitä?)

uusi dekkari: Leena **Lehtolainen**: Joku Maria Kallio –kirjoista (Kuvaile Lehtolaisen

naissankaria miesvaltaisessa työyhteisössään ja perinteisen miehisen kirjallisuusgenren päähenkilönä)

romanssi: Lue kaksi Harlekin-kirjaa ja kuvaile niiden perusteella minkälainen on stereotyyppinen kioskiromanssien naispäähenkilö

kauhu: mikä tahansa Stephen **King** (kirjoita elokuvallisista, visuaalisista aineksista valitsemassasi Kingin kirjassa)

jännitys: mikä tahansa John **Grisham** (kuvaile, miten kirjan altavastaaja sankari onnistuu vasten kaikkia odotuksia voittamaan häntä alistavan tai ahdistavan henkilön tai järjestelmän)

scifi: Ray **Bradbury**: *Fahrenheit 451* (vertaile nyky-yhteiskuntaa vuosia sitten kirjoitetun scifi-klassikon kuvaamaan todellisuuteen)

Margaret **Atwood**: *Oryx ja Crake* (kuinka uskottava Atwoodin tulevaisuusdystopia on? Mikä voisi toteutua? Mikä on jo toteutumassa?)

Lastenkirjallisuus

Astrid **Lindgren**: *Veljeni Leijonamieli* (Miksi kirja kuuluu vakioteoksiin lasten syöpäosastojen kirjastoissa Ruotsissa?) tai *Ronja Ryövärintytär* (Käsittele kirjaa Ronjan kasvutarinana: mikä –ja mitkä valintatilanteet kasvattaa Ronjaa?)

Tove **Jansson**: Mikä tahansa muumikirja (kuvaile Janssonin kirjoissa kuvattua boheemia perheyhteisöä ja perheenjäsenten rooleja erityisesti ”kriisitilanteissa”)

Leena **Krohn**: *Ihmisen vaatteissa* (Mitä pelikaani oppii itse ja mitä hän opettaa pojalle ihmisenä olemisesta?)

Roald **Dahl**: *Noidat*, *Matilda*, *Jaakko ja jättipersikka* tai *Iso, kiltti jätti* (Groteskit ja anarkistiset ainekset vs. perinteisen sadun elementit Dahlin kirjoissa)

Suomalainen runous

Eino **Leino**: Mikä tahansa runokokoelma (Miksi Leino oli merkittävä suomalainen runoilija omana aikanaan ja miksi hän on merkittävä nyt? Perustele argumenttisi runoesimerkein)

Edith **Södergran**: Mikä tahansa runokokoelma (Miksi Södergran oli merkittävä suomalainen runoilija omana aikanaan ja miksi hän on merkittävä nyt? Perustele argumenttisi runoesimerkein)

Valitse 3-5 runoa yhdeltä Tulenkantajalta tai 3-5 runoa eri Tulenkantajilta ja kuvaile runoesimerkkien kautta miten runot heijastavat aikansa henkeä

Eeva **Kilpi**: Mikä tahansa kokoelma. (Feministiset ja/tai ekologisen teemat Kilven runoissa)

Kari **Hotakainen**: *Kalikkakasa* (valitse 3-5 samanhenkistä runoa, esim. Johnny Cash –runot- ja kirjoita niiden teemoista)

Ulkomainen runous

Wisława **Szyborska**: *Sata Szyborskkaa* (valitse 5 samanhenkistä runoa ja kirjoita niiden teemoista)

Novelli

Sari **Malkamäki**: Mikä tahansa novellikokoelma (Valitse kokoelmasta kaksi joko teemoiltaan samanhenkistä tai vastakkaista novellia ja vertaile niitä. Vaihtoehtoisesti voit tehdä sekä rakenteellisen että sisällöllisen analyysin yhdestä ainoasta valitsemastasi novellista)

Tove **Jansson**: Mikä tahansa novellikokoelma (Valitse kokoelmasta kaksi joko teemoiltaan samanhenkistä tai vastakkaista novellia ja vertaile niitä. Vaihtoehtoisesti voit tehdä sekä rakenteellisen että sisällöllisen analyysin yhdestä ainoasta valitsemastasi novellista.)

Anna **Gavald**: Kumpi tahansa novellikokoelmista. (Valitse kokoelmasta kaksi joko teemoiltaan samanhenkistä tai vastakkaista novellia ja vertaile niitä. Vaihtoehtoisesti voit tehdä sekä rakenteellisen että sisällöllisen analyysin yhdestä ainoasta valitsemastasi novellista.)

Yasuhiro **Kawabata**: Kämmentenkokoisia tarinoita (Valitse kokoelmasta kaksi joko teemoiltaan samanhenkistä tai vastakkaista novellia ja vertaile niitä. Vaihtoehtoisesti voit tehdä sekä rakenteellisen että sisällöllisen analyysin yhdestä ainoasta valitsemastasi novellista.)

Näytelmäkirjallisuus

Reko **Lundan**: *Aina joku eksyy* tai *Teillä ei ollut nimiä* (Koomiset ja traagiset piirteet Lundanin kuvaaman ydinperheen kriisissä)

Samuel **Beckett**: *Huomenna hän tulee* (Kuvaile odottavia kulkureita ja heidän keskinäistä suhdettaan sekä suhdetta Godot'n!)

Nikolai **Gogol**: *Reviisori* (Miten ulkopuolisen henkilön tulo vaikuttaa yhteisön ihmissuhteisiin?)

1800-luvun romantiikka

Emily **Bronte**: *Humiseva harju* (Kauhu, kosto, katkeruus ja intohimo alle kolmikymmenvuotiaana kuolleen, erakkona eläneen rovastintyttären ainoassa romaanissa)

E.T.A. **Hoffman**: *Paholaisen eliksiirit* (Miten Hoffmanin perintö näkyy kauhufantasian genressä?)

Jane **Austen**: *Ylpeys ja ennakkoluulo* (Miten Austenin taparomaanin voi lukea tuhkimotarinaan tai 1800-luvun alun Harlekin-romaanina)

Walter **Scott**: *Rob Roy* tai *Ivanhoe* (kirjan sankarin kohtalo yksityishenkilönä historiallisen ajanjakson yhteiskunnallisten mullistusten keskellä)

1800-luvun realismi ja naturalismi

Charles **Dickens**: *Oliver Twist* tai *Nicholas Nicklebyn elämä ja seikkailut* (Mitä yhteiskunnallisia epäkohtia vastaan Dickens hyökkää ja miten?)

George **Eliot**: *Mylly joen rannalla* (Eliotin naispäähenkilö sekä älyllisyyden ja tunteen yhdistävänä "subjektina")

Wilkie **Collins**: *Valkopukuinen nainen* (Mitä 1900-luvun salapoliisikirjallisuus on velkaa Collinsin luomille ensimmäisille lajityypin edustajille)

Gustave **Flaubert**: *Rouva Bovary* (Flaubertin teos sosiaalisen tapakulttuurin, ajan koulutuksen ja kasvatuksen sekä yksilöiden epärealististen unelmien kritiikkinä)

Emile **Zola**: *Nana* (Kuinka ja mitkä olosuhteet tekevät yksilöstä uhrin?)

Itse valitsemasi teos

Vapaavalintainen teos. Kirjoita aiheesta: "Miksi juuri tämän kirjan tulisi kuulua kirjallisuuskurssiimme, että kirjalista olisi kattava."

LIITE 3

Balesin vuorovaikutusprosessin analyysikategoriat: Toiminta, toimintatapa ja vuorovaikutuksen ongelmat

Function	Process	Paired processes addressing central problems of:
Social-Emotional: Positive Reaction	1. <u>Shows solidarity</u> , raises other's status, gives help, reward	1 & 12 Problems of integration
	2. <u>Shows tension release</u> , jokes, laughs, shows satisfaction	2 & 11 <i>Tension-management</i>
	3. <u>Agrees</u> , shows passive acceptance, understands, concurs, complies	3 & 10 <i>Decision</i>
Task Area: Attempted Answers	4. <u>Gives suggestion</u> , direction, implying autonomy for other	4 & 9 <i>Control</i>
	5. <u>Gives opinion</u> , evaluation, analysis, expresses feeling, wish	5 & 8 <i>Evaluation</i>
	6. <u>Gives orientation</u> , information, repeats, clarifies, confirms	6 & 7 <i>Orientation</i>
Task Area: Questions	7. <u>Asks for orientation</u> , information repetition, confirmation	7 & 6 <i>Orientation</i>
	8. <u>Asks for opinion</u> , evaluation, analysis, expression of feeling	8 & 5 <i>Evaluation</i>
	9. <u>Asks for suggestion</u> , direction, possible action	9 & 4 <i>Control</i>
Social-Emotional Area: Negative Reactions	10. <u>Disagrees</u> , shows passive rejection, formality, withholds help	10 & 3 <i>Decision</i>
	11. <u>Shows tension</u> , asks for help, withdraws out of field	11 & 2 <i>Tension-management</i>
	12. <u>Shows antagonism</u> . Deflates other's status, defends/asserts self	12 & 1 <i>Integration</i>

Fahy, P. 2005. Online and Face-to-Face Group Interaction Processes Compared Using Bales' Interaction Process Analysis (IPA).

www.eurodl.org/materials/contrib/2006/Patrick_J_Fahy.html

European Journal of Open, Distance and E-learning.