



Kohti opiskelijalähtöistä MOOC-toteutusta Laurea-ammattikorkeakoulussa

Anna Auressalmi

2021 Laurea



Laurea-ammattikorkeakoulu

Kohti opiskelijalähtöistä MOOC-toteutusta Laurea-ammattikorkeakoulussa

Anna Auressalmi
Palvelumuotoilu
Opinnäytetyö
Helmikuu, 2021

Anna Auressalmi

Kohti opiskelijälähtöistä MOOC-toteutusta Laurea-ammattikorkeakoulussa

Vuosi 2021

Sivumäärä 102

Kehittämistyön toimeksiantajan Laurea-ammattikorkeakoulun 2030 strategiassa kriittisiksi muutostarpeiksi on listattu korkeatasoisten avointen digitaalisten opintojen lisääminen ja niiden saatavuuden laajeneminen sekä jatkuvan oppimisen tukeminen lisäämällä koulutusta. Tässä tutkimuksellisessa kehittämistyössä selvitetään, millaiset opiskelijälähtöiset MOOC-toteutukset voisivat toimia osana ratkaisua.

Tämän kehittämistyön tavoitteena on selvittää, millaista oppimiskokemusta opiskelijat kaipaavat ja toivovat avoimella joukkoverkkokurssilla eli MOOC-toteutuksella. Tarkoituksena on luoda opintojen suunnittelutyön avuksi Kohti opiskelijälähtöistä MOOC-toteutusta -konsepti, joka vastaa opiskelijoiden tarpeisiin ja täyttää samalla Laurea-ammattikorkeakoulun osaamistavoitteet, laatu- ja arviointikriteerit sekä toteuttaa Learning by Developing -mallia.

Tutkimuksellisen kehittämistyön tietoperusta rakentuu Laurea-ammattikorkeakoulun Learning by Developing -mallin, verkkototeutusten laatukriteerien, osaamistavoitteiden ja arviointikriteerien pohjalta. Kehittämistyössä tarkastellaan oppimista verkossa ja sitä, millainen laaja, avoin verkkokurssi eli MOOC on sekä millaisia käyttötarkoituksia ja rajoitteita se luo ja asettaa. Tutkimuksellinen kehittämistyö keskittyy verkossa tapahtuvan oppimiskokemuksen käyttäjakeskeiseen suunnitteluun, jota lähdetään kehittämään oppimismuotoiluajattelun kautta. Oppimismuotoilun muodostavat palvelumuotoilullinen, oppimisen psykologinen ja pedagoginen näkökulma.

Tutkimuksellinen kehittämistyö toteutetaan iteratiivisesti tätä kehittämistyötä varten rakennetun palvelumuotoilun prosessin mukaisesti. Prosessi alkaa Inspiroidu-vaiheesta, jossa tehdään kehittämistyön valmisteleva tutkimustyö ja tutustutaan oppijan palvelu- ja oppimispolkuihin. Tämän jälkeen edetään Ymmärrä-vaiheeseen, jossa kehittämistyön oppijakeskeinen tutkimusaineisto kerätään osallistuvan havainnoinnin, kohdennettujen teemahaastatteluiden ja luotainmenetelmän avulla. Kehitä-vaiheessa aineisto käsitellään ja analysoidaan kuvailun, teemoittelun ja yhdistelyn avulla. Mukaan kehittämiseen osallistetaan myös toimeksiantaja ja ideoita kehittämistyön tuotoksesta kehitellään aivoriihin avulla.

Kehittämistyön tulokset esitetään Laurea-ammattikorkeakoulun osaamistavoitteiden, arviointikriteerien ja Learning by Developing -mallin pohjalta rakennettujen teemojen mukaisesti. Teemoiksi muodostuivat tietoperusta ja oppimista tukeva materiaali, kokemuksellisuus, ongelmanratkaisu ja kehittäminen työelämäkontekstissa, viestintä, vuorovaikutus ja yhteisöllisyys, palaute, arviointi ja reflektointi sekä opiskeltavuus ja tekninen käytettävyys.

Palvelumuotoiluprosessin ja tuloksien avulla rakennettu kehittämistyön konsepti avaa opiskelijoiden näkemyksiä, toiveita ja tarpeita MOOC-toteutuksesta oppijan palvelupolun mukaisesti. Konseptia voidaan käyttää apuna rakennettaessa MOOC-toteutuksia Laurea-ammattikorkeakoulussa. Tulee kuitenkin ottaa huomioon, että konsepti kattaa opiskelijoiden näkemyksillä yhden osa korkeakoulun, opettajien ja opiskelijoiden muodostamasta tiiviistä kokonaisuudesta.

Asiasanat: MOOC, oppimismuotoilu, palvelumuotoilu, oppijakeskeinen

Anna Auressalmi

Towards student-centered MOOC in Laurea University of Applied Sciences

Year

2021

Pages

102

Laurea University of Applied Sciences, the client of this thesis, lists high quality open digital studies, making them more available and supporting continuous learning as critical changes in its 2030 strategy. This thesis explores how student-centered MOOCs could be part of the solution.

This thesis aims to clarify what kind of learning experience the students wish to have on a Massive Open Online Course (MOOC). The purpose is to help course planning by developing a "Towards student-centered MOOC" -concept that responds to the needs of students but also fulfils the criteria of Laurea University of Applied Sciences and is aligned with Learning by Developing -model.

The theory of this thesis is based on Learning by Developing -model by Laurea University of Applied Sciences, the learning objectives and the criteria of quality & evaluation. This thesis examines learning online, what kind of course a MOOC is and what utilities and limits it creates for course planning. This thesis focuses on student-centric development of online learning experience and addresses it through learning design. Learning design consists of service design and the psychological learning and pedagogical learning points of view.

This thesis is executed by iteratively developing through a service design process built specifically for this thesis. The process starts with the "Inspire"-phase, where the preparatory research gets done and the learner's service and learning journeys are being explored. After this comes the "Understand"-phase, where the student-centered research material is being collected by participant observation, focused interviews and cultural probes. In "Develop"-phase the research material is being analyzed by describing, classifying and connecting. The client of this thesis is also involved in the developing process by brainstorming the output ideas of the thesis further.

The results of this thesis are presented through themes built by the learning objectives, the evaluation criteria and the Learning by Developing model by Laurea University of Applied Sciences. The themes consisted of knowledge base & supporting material for learning, experimentalism, problem solving & developing in working life context, communication, interaction & communality, feedback, evaluation & reflection and studyability & technical usability.

The concept of this thesis is built using a service model process and the results of this thesis. The concept shares views, wishes and needs of students for MOOCs through their service journey. The concept can be exploited in designing MOOCs in Laurea University of Applied Sciences. However, it is important to remember that the concept uses views of students and thus counts in only one part of the big picture formed by the school, the teachers and the students.

Keywords: MOOC, learning design, service design, learner-centered

Sisällys

| | | |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1 | Johdanto | 7 |
| 1.1 | Kehittämistyön tarkoitus ja tavoite | 8 |
| 1.2 | Kehittämistyön rakenne | 9 |
| 2 | Toimeksiantajana Laurea-ammattikorkeakoulu | 11 |
| 2.1 | Learning by Developing -toimintamalli ohjaa kokonaisuutta | 12 |
| 2.2 | Kehittämistyön perustana Laurean osaamistavoitteet sekä arviointi- ja laatukriteerit | 14 |
| 2.3 | Opiskelijat kehittämistyön kohteena..... | 15 |
| 3 | Oppiminen verkossa | 16 |
| 3.1 | MOOC, verkkokurssi vai kontaktiopetus?..... | 17 |
| 3.2 | Laaja, avoin verkkokurssi eli MOOC | 18 |
| 3.3 | MOOCin tarina ulkomailla ja Suomessa | 21 |
| 3.4 | MOOCin käyttötarkoituksia ja hyötyjä | 21 |
| 3.5 | MOOCin rajoitteita ja haasteita | 22 |
| 3.6 | Miten MOOC toteutetaan teoreettisesti? | 24 |
| 4 | Verkossa tapahtuvan oppimiskokemuksen käyttäjäkeskeinen suunnittelu | 26 |
| 4.1 | Muotoiluajattelu - pohja kaikelle muotoilulle | 27 |
| 4.2 | Oppimismuotoilu - oppimisen oppijälhtöistä kehittämistä | 28 |
| 4.2.1 | Palvelumuotoilu | 30 |
| 4.2.2 | Oppimisen psykologia..... | 31 |
| 4.2.3 | Pedagogiikka | 33 |
| 5 | Kehittämistyön toteuttaminen palvelumuotoilullisin menetelmin | 35 |
| 5.1 | Inspiroidu - Valmisteleva tutkimustyö ja oppijan palvelupolku | 38 |
| 5.2 | Ymmärrä - Osallistuva havainnointi, teemahaastattelut ja luotaimet | 42 |
| 5.3 | Kehitä - Aineiston käsittely, toimeksiantajan tapaamiset ja aivoriihet | 45 |
| 6 | Tulokset teemojen mukaisesti | 49 |
| 6.1 | Tietoperusta ja oppimista tukeva materiaali | 53 |
| 6.2 | Kokemuksellisuus | 55 |
| 6.3 | Ongelmanratkaisu ja kehittäminen työelämäkontekstissa | 58 |
| 6.4 | Viestintä, vuorovaikutus ja yhteisöllisyys | 59 |
| 6.5 | Palaute, arviointi ja reflektointi..... | 61 |
| 6.6 | Opiskeltavuus ja tekninen käytettävyys | 63 |
| 7 | Pohdinta | 70 |
| 8 | Konsepti - Kohti opiskelijälhtöistä MOOC-toteutusta Laurea-ammattikorkeakoulussa... | 79 |
| 9 | Kehittämisasetelman arviointi ja jatkotutkimus..... | 81 |
| 9.1 | Kehittämistyön etiikka | 81 |

| | |
|-----|-------------------------------------------------------|
| 9.2 | Laatu, luotettavuus ja pätevyys kehittämissä 83 |
| 9.3 | Ajatuksia jatkokehittämistyöhön 84 |
| | Lähteet 86 |
| | Kuviot 94 |
| | Taulukot 96 |
| | Liitteet 97 |

1 Johdanto

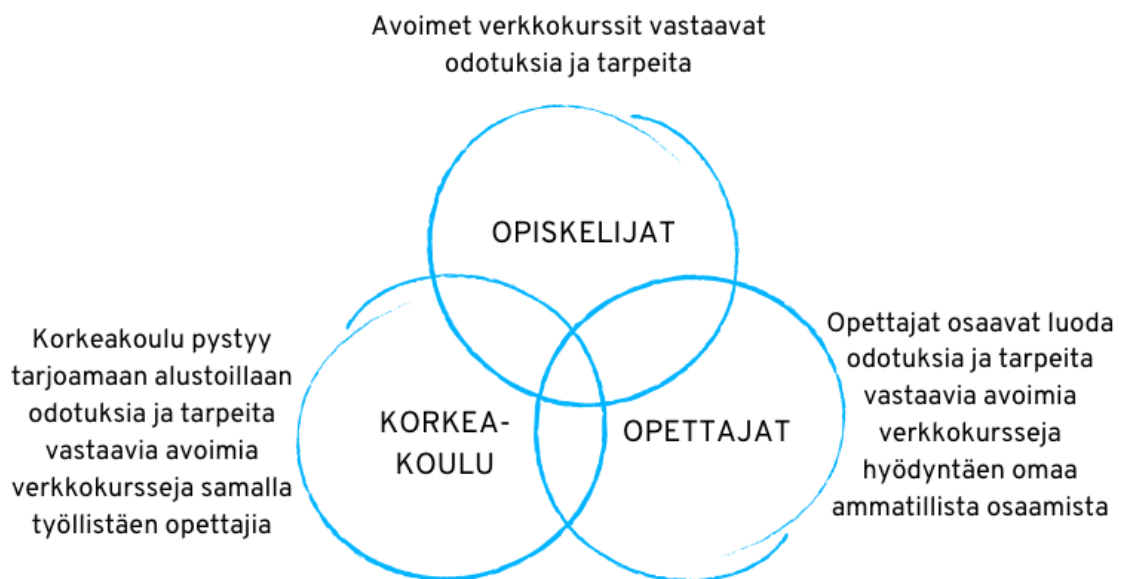
Oppimisympäristöt ovat laajentuneet verkkoon ja työpaikoille. Digitaalisen oppimisen muuttuessa uudeksi normaaliksi on huomattu, että digitaaliset välineet ovat olleet kyllä olemassa, mutta digitaalisen oppimisen soveltaminen on kuitenkin ollut suppeaa (Huhtanen 2021). Laurea-ammattikorkeakoulun 2030 strategiassa kriittisiksi muutostarpeiksi onkin listattu korkeatasoisten avointen digitaalisten opintojen lisääminen ja niiden saatavuuden laajeneminen sekä jatkuvan oppimisen tukeminen lisäämällä koulutusta (Laurea-ammattikorkeakoulu 2020b). Voisivatko useita opiskelijoita kerralla tavoittavat ajasta ja paikasta riippumattomat avoimet verkkototeutukset olla osana ratkaisua Laurea-ammattikorkeakoulussa?

Avoimet joukkoverkkokurssit eli MOOCit houkuttelevat idean tasolla monia. Luodaan parasta mahdollista opetusta verkon kautta rajattomalle määrälle opiskelijoita. Mahdollisuus toteutuksen skaalattavuudessa eli opetuksen monistaminen laajalle osallistujaryhmälle kustannustehokkaasti toimii mallin ytimessä. Opiskelijoiden ei tarvitse liikkua, vaan oppiminen on mahdollista ajasta tai paikasta riippumatta. Kurssi on helposti tavoitettavissa oman laitteen kautta. (Säntti 2013, 42.) Etäopiskelu mahdollistaa myös taitojen oppimista etätöskentelyä varten. MOOCien tarjoama maailma puhuttaa tarjoamiensa mahdollisuuksien sekä myös uhkakuviensa vuoksi (Hiidenmaa 2013, 1). Verkon välitteisessä opiskelussa saattaa olla haasteita aikataulujen, teknisten ongelmien, opiskelun yksinäisyyden, verkkokeskustelujen pinnallisuuden sekä vertaistuen ja ohjauksen puutteessa (Leinonen 2008, 161-162).

Korpelan (2020, 145) mukaan sen sijaan, että hehketettäisiin MOOCeja opintoja mullistavana innovaationa tai hylätään ne täysin mahdottomina, olisi tarpeen ymmärtää niiden kehityshistoria, vahvuudet ja reunaehdot. Kukaan ei tarkoituksenmukaisesti rakenna opiskelijoille soveltumattomia kursseja, mutta miksi tutkimusten mukaan vain murto-osa suorittaa kurssit loppuun? Syitä kurssin keskeyttämiseen voi olla useita: kuviteltu kurssin vaativuus, haastavissa kohdissa uupuva tuki, yhteisöllisyyden puute, automaattitarkastuksen merkkäminen oikeat vastaukset vääriksi tai yhdessä oppimisen mahdollisuuksien puute (Säntti 2013, 44-45). Näin ollen opiskelijat loppukäyttäjinä ja heidän kokemansa oppimiskokemukset näyttelevät isoa roolia MOOCien toimimisena ratkaisuna strategiseen haasteeseen. Kehittämistyön tavoitteena onkin selvittää, millaista oppimiskokemusta opiskelijat kaipaavat ja toivovat avoimella joukkoverkkokurssilla. Kehittämistyön tuottaman tiedon pohjalta pystytään kehittämään konseptia kohti toimivaa opiskelijälähtöistä MOOC-toteutusta.

1.1 Kehittämistyön tarkoitus ja tavoite

Kehittämistyön tarkoitus ja tavoite kertovat sen, mitä aiotaan kokeilla, selvittää ja kehittää ja miksi. Millaista todellista hyötyä opinnäytetyön tekemisestä on ja kenelle (Kuvio 1)? Tämän kehittämistyön tavoitteena on selvittää, millaista oppimiskokemusta opiskelijat kaipaavat ja toivovat avoimella joukkoverkkokurssilla eli MOOC-toteutuksella. Tarkoituksena on luoda suunnittelutyön avuksi Kohti opiskelijälähtöistä MOOC-toteutusta -konsepti, joka vastaa opiskelijoiden tarpeisiin ja täyttää samalla koulun osaamistavoitteet, laatu- ja arviointikriteerit sekä toteuttaa Learning by Developing -mallia.



Kuvio 1: Kehittämistyön ympäristö, yhtäläisyydet, vaikutukset ja hyödyt

Kuvio 1 avaa tämän kehittämistyön ympäristöä, yhtälöitä ja vaikutuksia. Kaikki kolme osiota, opiskelijat, opettajat ja korkeakoulu, ovat tiiviisti sidoksissa toisiinsa. Tässä kehittämistyössä keskitytään rakenteen yhteen osaan eli opiskelijoiden odotuksiin ja tarpeisiin, sillä halutaan varmistua siitä, että ratkaisua ollaan rakentamassa juuri käyttäjälle eikä muotoilijalle, opettajalle tai korkeakoululle itselleen (Kummetz Brunetto 2018). Työn tarkastelu tapahtuu opiskelijälähtöisestä näkökulmasta. Kehittämistyötä voitaisiin jatkaa perehtymällä jokaiseen osaan, joten jatkotutkimusaihoita käydään tarkemmin läpi luvussa 9.3.

Tarkoituksen ja tavoitteen tukena tässä kehittämistyössä toimivat seuraavat kehittämiskysymykset:

- Mitkä tekijät vaikuttavat opiskelijoiden mielestä laadukkaaseen oppimiskokemukseen?
- Mitkä tekijät tekevät opiskelijoiden mielestä laadukkaan MOOC-toteutuksen?
- Miten opiskelijoiden kuvaama toteutus täyttää Laurean osaamistavoitteet, arviointikriteerit ja LbD-mallin?

1.2 Kehittämistyön rakenne

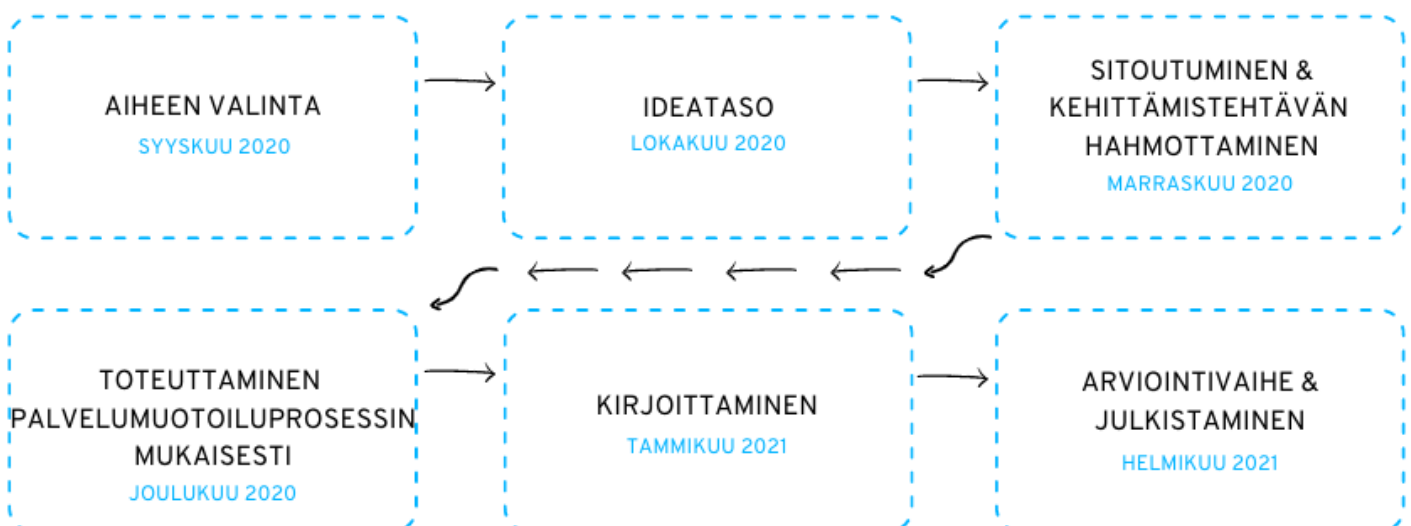
Tämä kehittämistyö toteutetaan laadullisena tutkimuksena. Laadullisten tutkimuksen avulla on tarkoitus selittää ihmisen toimintaa intentionaalisesti eli ymmärtäen ihmisen toimintaa koskevia päämääriä ja tavoittaa ihmisen omat kuvaukset koetusta todellisuudesta. Ymmärtämisellä tarkoitetaan tässä kontekstissa ihmisten toiminnalleen antamien merkityksien paljastamista kehittämistyön tavoitteena. Merkitykset voivat paljastua kehittämistyössä ihmisten uskomuksina, haluina, arvoina, ihanteina ja käsityksinä. Merkityskokonaisuudet ilmenevät ihmiseen päätyvinä ja ihmisestä lähtevinä tapahtumina, kuten ajatuksina, toimintana ja päämäärien asettamisena. Kehittämistyön tavoitteena on kuvata tätä niin sanottua ”ymmärryshorisonttia”, jossa ihmiset toimivat. Laadullisilla tutkimusmenetelmillä toteutettaessa lähtökohtana on subjektiivinen tutkimus. Tämä tarkoittaa sitä, että kehittämistyössä tehdyt valinnat, tulkinnat ja johtopäätökset ovat tutkijan oman ”ymmärryshorisontin” vaikutuksen alaisena. (Vilka 2015, luku 3, luku 5.)

Aaltosen ja Alanko-Turusen (2019, 63) mukaan ”muotoiluajattelun hyödyntäminen on nähty yhtenä ratkaisuna koulutusmaailman monimutkaistuneisiin vaatimuksiin.” Muotoilijoiden käyttämät systemaattiset prosessit ja työkalut toimivat monimutkaisten asioiden työstämisen, ongelmien uudelleenmäärittelyn, ristiriitaisten vaatimusten käsittelyn ja yhteistyöskentelyn välineenä, jolloin toimintoja korkeakoulussa voidaan kehittää näiden avulla käyttäjän tarpeita ja haluja ymmärtäen. (Aaltonen & Alanko-Turunen 2019, 63.) Kehittämistyön ajatusmallina toimii muotoiluajattelu, josta oppimismuotoilu ja palvelumuotoilu myös juontavat juurensa. Muotoilun maailmaan ja käyttäjäkeskeisyyteen perehdytään lisää luvussa 5.

Tutkimusmenetelmiä ei valita henkilökohtaisten mieltymysten perusteella, vaan valintaan vaikuttavat tutkimusongelma, tutkimuskysymykset ja tiedonintressi. Tutkimusmetodien valinta ja hyvä tieteellinen käytäntö tuovat yhdessä uusia näkökulmia kentän kehittämistyöhön. Hyvän tieteellisen käytännön mukaan tutkija käyttää metodeita, jotka hän taitaa. Tutkimusmenetelmien ja tutkimusaineiston keräämisen valitseminen määräytyy myös käytettävissä olevista resursseista kuten työajasta ja laitteista. (Vilka 2015, luku 3.) Tämä tutkimus toteutettiin monimetodisella lähestymistavalla eli triangulaatiolla (Hirsjärvi & Hurme 2008, 39). Kehittämistyössä käytettiin useita erilaisia menetelmiä, joiden valinta pohjautui tutkittavaan asiaan, tietopohjaan, halutun aineiston tyyliin sekä tutkijan käytössä oleviin resursseihin ja taitotasoon nojautuen.

Kehittämistyön vaiheet

Kehittämistyö (Kuvio 2) aloitettiin aiheen valinnalla, jossa keskusteltiin toimeksiantajan kanssa mahdollisista kehittämistyön aihealueista. Aiheen valinta perustui tutkijan ja toimeksiantajan näkemykseen siitä, mikä aiheista olisi ajankohtaisin ja hyödyllisin sekä loppukäyttäjän että tuottajan eli toimeksiantajan näkökulmasta. Ideatasolla tutustuttiin kirjallisuuteen, toimeksiantajaan ja kehittämistyön ympäristöön. Sitoutumisvaiheessa määriteltiin kehittämistyön haaste, tavoite ja tarkoitus. Lisäksi rakennettiin tutkimussuunnitelma ja haettiin lupa kehittämistyön toteuttamiselle. Kehittämistyö toteutettiin palvelumuotoilullisin menetelmin palvelumuotoiluprosessin mukaisesti. Tässä vaiheessa kerättiin kehittämistyön aineisto, joka teemoiteltiin tuloksiksi ja analysoitiin pohdinnaksi. Kehittämistyö kirjoitettiin raportin muotoon ja tiivistettiin konseptiksi, joka tukee opiskelijälähtöisten avoimien massaverkkokurssien rakentamista.



Kuvio 2: Kehittämistyön vaiheet (mukaillen Hirsjärvi & Hurme 2008, 15; Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 7.1; Vilka 2015, luku 3) ja aikataulu

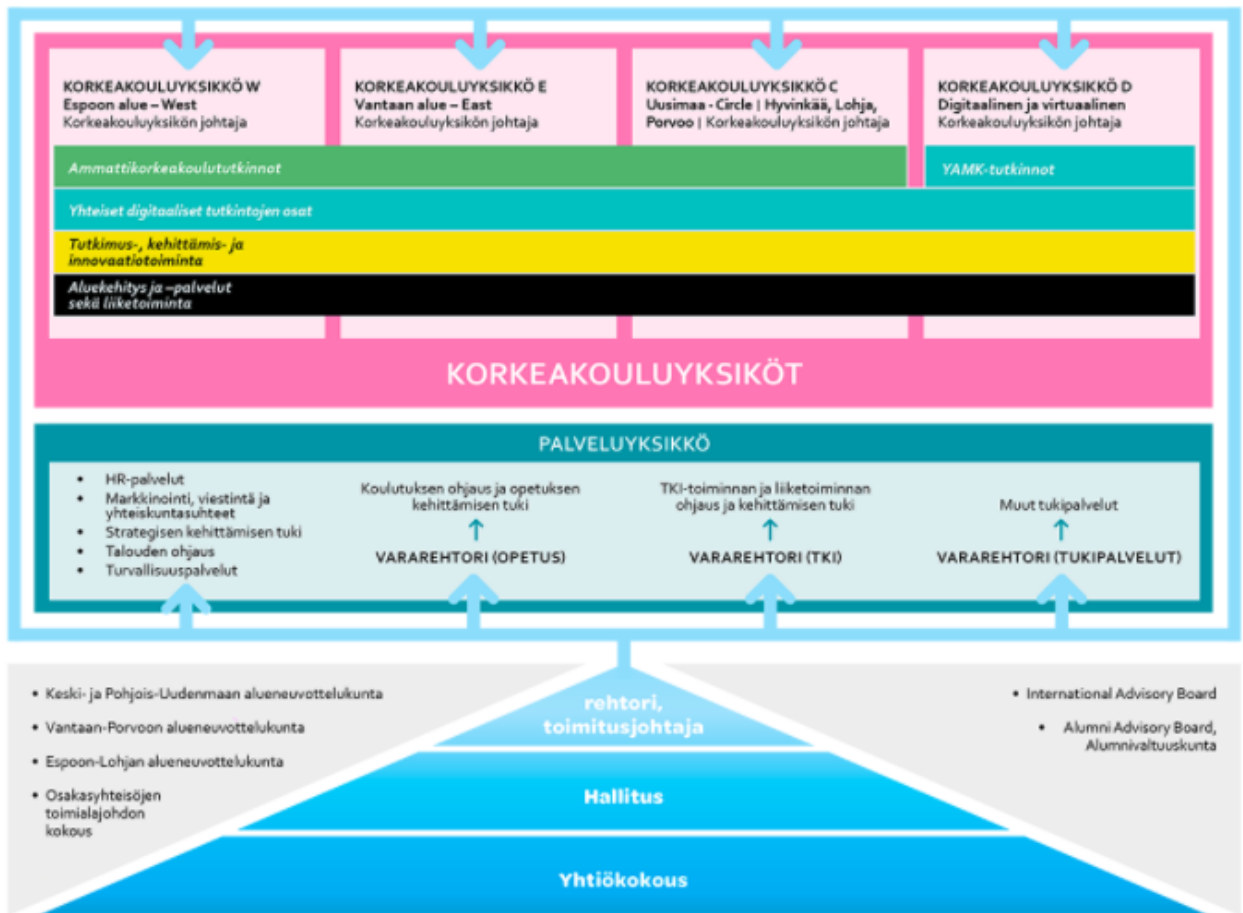
Kehittämistyön raportissa käydään ensin läpi teoreettinen viitekehys, joka avaa toimintaympäristönä toimivaa ammattikorkeakoulumaailmaa ja kehittämistyön kohdetta eli opiskelijoita. Lisäksi pureudutaan siihen, millainen oppimisympäristö on verkossa, mikä avoin joukkoverkkokurssi eli MOOC oikeastaan on, miten se eroaa verkkokurssista ja kontaktiopetuksesta ja mitä sen avulla voidaan tehdä. Ja koska kehittämistyön tarkoituksena on käyttää mallinnuksen pohjana opiskelijoiden ajatuksia laadukkaasta avoimesta joukkoverkkokurssista, käytetään käyttäjäkeskeisenä lähestymistapana oppimismuotoilua, joka rakentuu palvelumuotoilun, oppimisen psykologian ja pedagogiikan ympärille. Itse

kehittämistyö toteutetaan tätä tutkimustyötä varten rakennetulla palvelumuotoilun prosessilla - inspiroidu, ymmärrä ja kehitä. Jokaiseen vaiheeseen on valikoitunut tutkimusmenetelmä sekä kehittämistyön että halutun tiedon tarpeen mukaisesti. Kehittämistyön toteutuksen kuvauksen jälkeen käydään aineiston tulokset läpi teemoittain. Tulosten pohjalta pystytään tuottamaan johtopäätökset, jotka yhdessä aineiston kanssa muodostavat tämän kehittämistyön konseptin - kohti opiskelijalähtöistä MOOC-toteutusta Laurea-ammattikorkeakoulussa. Lopussa käydään läpi vielä kehittämisasetelman arviointia etiikan sekä laadun ja luotettavuuden näkökulmasta sekä pohditaan mahdollisia jatkokehittämistöiden aihioita.

2 Toimeksiantajana Laurea-ammattikorkeakoulu

Ammattikorkeakoulun toiminnassa korostuu yhteys työelämään ja alueelliseen kehittämiseen. Opetus ammattikorkeakoulussa painottuu työelämän ja sen kehittämisen tutkimukseen ja vaatimuksiin. Koulun tavoitteena on tukea yksilöiden ammatillista kasvua ja oman paikkansa löytämistä ammatillisissa asiantuntijatehtävissä. ”Ammattilaisuus edellyttää toimimista ammatin mukaisten tavoitteiden saavuttamiseksi” asiantuntijuuden perustuessa ”jatkuvaan ammattitaidon kehittämiseen harjoittamiseen ja harjaantumiseen”. Kyse on siis omien valmiuksien jatkuvasta kehittämisestä. (Vilkkä 2015, luku 1.)

Toimeksiantaja Laurea-ammattikorkeakoulu (Kuvio 3) on Uudellamaalla sijaitseva korkeakoulu, jossa on mahdollisuus opiskella AMK- tai YAMK-tutkinto sekä suorittaa avoimen AMK:n kursseja niin suomeksi kuin englanniksi. Laureassa on mahdollisuus opiskella sosiaali- ja terveystieteiden, liiketalouden, matkailun, ravitsemuksen ja talousalan kuudella eri kampuksella Tikkurilassa, Porvoossa, Lohjalla, Leppävaarassa, Otaniemessä sekä Hyvinkäällä. Kevään 2019 lukujen valossa Laurea-ammattikorkeakoulusta valmistuneita oli yli 26 400. (Laurea-ammattikorkeakoulu 2020c.)



Kuvio 3: Laurea-ammattikorkeakoulun organisaatio (Laurea-ammattikorkeakoulu 2020a).

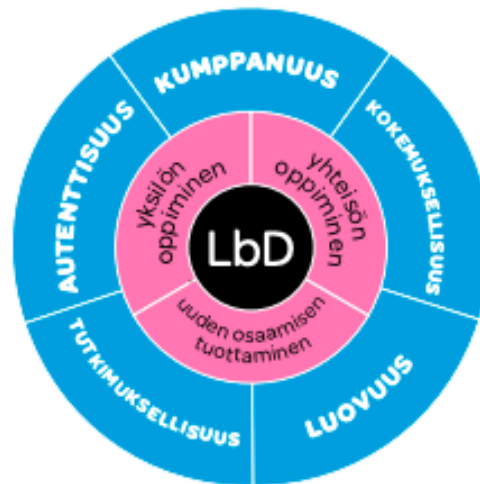
Laurean yhteisöön kuuluu noin 550 henkilökunnan jäsentä ja 7 400 opiskelijaa. Laurea-ammattikorkeakoulun rehtorina ja toimitusjohtajana toimii Jouni Koski. Organisaatio rakentuu palveluyksiköstä ja korkeakouluyksiköistä (Kuvio 3). Tämän opinnäytetyön toimeksianto tehdään Korkeakouluyksikkö D:lle, joka vastaa digitaalisista ja virtuaalisista toiminnoista ja kehittämisestä. (Laurea-ammattikorkeakoulu 2020c.)

2.1 Learning by Developing -toimintamalli ohjaa kokonaisuutta

Laurea-ammattikorkeakoulun palvelulupauksen ”Me Laureassa olemme juuri sinua varten” tarkoituksena on taata opiskelijoille laadukas oppiminen. Tämä lupaus on rakennettu neljästä eri kohdasta. Ensimmäinen kiinnittää huomiota joustavaan opiskeluun. Laureassa toteutetaan henkilökohtainen opetussuunnitelma, joka tukee yksilön tavoitteita ja aikatauluja. Korkeakoulun tavoitteena on myös antaa opiskelijoille tukea niin yksilölliseen kehittymiseen kuin opintojen edistymiseen sekä säännöllistä palautetta kehittämisestä. Kolmannessa kohdassa taataan laadukkaat, opintoja tukevat palvelut, joilla mahdollistetaan opiskelun sujuminen. Lupauksen viimeisessä kohdassa sitoudutaan toimimaan yhteistyössä opiskelijan ja

työelämän kanssa noudattamalla Laurean kehittämispohjaista oppimisen toimintamallia (LbD - Learning by Developing). (Laurea-ammattikorkeakoulu 2020d.)

Kehittämispohjainen oppiminen (LbD) toimii Laureassa pedagogisena mallina (Kuvio 4). Sen juuret ovat Deweyn pragmatismissa sekä tutkivassa oppimisessä. Mallissa keskeisintä on oppilaan ohjaus eli opettaja ohjaa systemaattisesti sekä antaa kehittäväää palautetta ja tällä tavoin pystyy tukemaan opiskelijoiden kasvua. LbD-malli korostaa opettajan roolin muuttumista tiedon jakajasta oppimisprosessin ohjaajaksi ja valmentajaksi. Mallin tarkoituksena on luoda työelämässä tarvittavaa osaamista, kuten tietopohjan ja käytännön yhdistämistä, kriittistä ajattelua, ongelmanratkaisutaitoja ja reflektointia. Työskentelyssä kehittyvät niin projektiosaaminen kuin isompien kokonaisuuksien hallinta. LbD onkin eräänlainen tutkivan oppimisen sovellus korkeakouluympäristössä. (Laurea-ammattikorkeakoulu 2020d; Marstio 2020, 13-14; Marstio 2019.)



Kuvio 4: Learning by Developing-malli (Laurea-ammattikorkeakoulu 2020b).

Laureassa ihminen ja vuorovaikutus ovat toiminnan keskiössä. Korkeakoulun arvoperustan muodostavat vaikuttavuus, vastuullisuus ja avoimuus. ”Yhdessä enemmän”-tunnuslause on luotu kuvaamaan Laurean ammattikorkeakoulun yhteisöllistä toimintatapaa. Tämä näkyy myös opiskelun ja työelämän tiiviissä yhteistyössä aitojen työelämäprojektien parissa, joka on seurausta LbD-mallin toteuttamisesta. Laureassa LbD-malli on läsnä kaikissa opiskelutavoissa sovelletuin tavoin. Esimerkiksi verkko-opinnoissa LbD voi Marstion (2020, 14) mukaan toteutua opinnoiden aikana toteutettuna projektina, jonka opiskelija työstää valitsemansa organisaation kanssa. (Laurea-ammattikorkeakoulu 2020d; Marstio 2020, 13-14.)

2.2 Kehittämistyön perustana Laurean osaamistavoitteet sekä arviointi- ja laatuksiteerit

Tutkimustyön tekemisessä perustana toimivat luvussa 2.1 esitellyn LbD-mallin lisäksi Laurean arviointikriteerit, verkkototeutuksen laatuksiteerit sekä opetussuunnitelman mukaiset osaamistavoitteet. Lisäksi tutkimustyön perustassa on huomioitu yleiset, yhteiset työelämäkompetenssit Laureassa (Kuvio 5). Näiden avulla mahdollistetaan monipuolinen ymmärrys Laurean toimintatavoista, tavoitteista ja tulevaisuudesta. (Laurea-ammattikorkeakoulu 2020a; Laurea-ammattikorkeakoulu 2020b; Laurea-ammattikorkeakoulu 2020e; Laurea-ammattikorkeakoulu 2020f; Laurea-ammattikorkeakoulu 2020g.)



Kuvio 5: Yleiset, yhteiset työelämäkompetenssit Laureassa (Laurea-ammattikorkeakoulu 2020b).

Tutkimustyön perusta rakentuu valikoitujen materiaalien pohjalta tietoperustaan ja oppimista tukevaan materiaaliin, motivaatiotekijöihin, sitoutumiseen ja itsensä johtamiseen, kehittämiseen työelämäkontekstissa sekä ongelmanratkaisun ja oppimisen tukemiseen. Myös viestintä, vuorovaikutus ja yhteisöllisyys sekä palaute, arviointi ja reflektointi ovat tärkeä osa kehittämistyön perustaa. Opiskeltavuus ja tekninen käytettävyys ovat varsinkin verkkototeutuksia tutkittaessa keskeisessä osassa kehittämistyötä.

Esimerkkinä Laurea-ammattikorkeakoulun arjesta toimivat Laureassa käytössä olevat verkko-opetuksen laatuksiteerit, joiden tarkoituksena on auttaa opettajaa huomioimaan keskeisiä laadukkaita ja mielekkäitä toteutuksen elementtejä sekä pedagogisia ratkaisuja suunnitelmassa toteutusta. Verkko-opetuksen laatuksiteerit on rakennettu valtakunnallisen eAMK-hankkeen tuottamien kriteerien pohjalta huomioiden myös Laurean pedagogiset lähtökohdat kuten LbD-malli. (Laurea-ammattikorkeakoulu 2020d.)

2.3 Opiskelijat kehittämistyön kohteena

Tämän kehittämistyön kohteena toimivia korkeakoulun tarjoamia avoimia massaverkkokursseja voidaan kohdistaa osaksi tutkintoa, yksittäiseksi kurssisuorituksesi tai osaksi pienempää kurssikokonaisuutta. Tällöin avoimien massaverkkokurssien kattama kohderyhmä on laaja kattaen eri ikäisiä aikuisia ja eri elämäntilanteissa olevia ihmisiä, mutta yksi tekijä yhdistää heitä kaikkia - he toimivat kurssilla ollessaan opiskelijoina. Opiskelijat ovat siis avoimen massaverkkokurssin eli MOOCin loppukäyttäjiä.

Opetuksen keskeisenä tavoitteena on opiskelijoiden mahdollisimman laadukas oppiminen. Saavuttaakseen tämän korkeakoulujen tehtävänä on tuottaa sisällöllisesti ja pedagogisesti ajantasaista ja laadukasta opetusta. Vaikka opettajien tehtävä onkin tukea opiskelijoiden oppimista, keskeisintä on kuitenkin opiskelijan oma toiminta. (Tynjälä 1999; Heikkilä, Keski-Koukkari & Eerola 2011, Kangasniemen & Murtosen 2017 mukaan.)

Kangasniemen ja Murtosen (2017) toteuttaman tutkimuksen mukaan vastuullisen korkeakouluopiskelijan taidot voidaan jakaa oppimistaitoihin, opiskelutaitoihin ja eettisiin taitoihin. Oppimistaidot voidaan jakaa tiedollisiin (opiskellaan oppiakseen), motivationaalisiin (opiskelija on innostunut ja motivoitunut) ja metakognitiivisiin (opiskelija asettaa itselleen tavoitteita ja tietää mitä hän osaa) taitoihin. Toisena mainitut opiskelutaidot voidaan jakaa opinnoissa toimimisen taitoihin (opiskelija osaa ottaa itsenäisesti selvää asioista ja noudattaa niitä), opiskelutyön taitoihin (oma hyvinvoinnista huolehtiminen) ja geneerisiin akateemisen opiskelun taitoihin (yleiset taidot, kuten viestintätaidot ja ryhmässä toimiminen). Kolmantena tutkimuksessa esiintyivät eettiset taidot, jotka kohdistuivat vuorovaikutuksen eettisyyteen (opiskelijoiden suhteet henkilökuntaan), tieteellisen työskentelyn rehellisyyteen (opiskelija ei plagioi tekstejä) sekä yhteiseen vastuuseen (opiskelijat ovat vastuussa yhteisestä omaisuudesta). Tutkimuksen mukaan vastuullinen opiskelija tarvitsee kaikkia näitä taitoja mahdollistaakseen oppimisen. (Kangasniemi & Murtonen 2017.)

Opiskelijat mahdollistavat omalla toiminnallaan oppimisen, mutta korkeakoulu ja opettaja tarjoavat alustan, materiaalin ja opetuksen. Tällöin opiskelija voidaan nähdä opetuksen, tässä kehittämistyössä avoimen joukkoverkkokurssin, käyttäjänä. Tämä kehittämistyö rakennetaan oppimismuotoilun ja palvelumuotoilun ajatusmaailman varaan: loppukäyttäjä, eli oppija, asetetaan prosessin keskiöön sisällön tai opettajan sijaan. Oppimismuotoilun avulla on mahdollisuus rakentaa opiskelijoille tukirakenne, jotta heidän on mahdollisuus keskittyä olennaiseen eli oppimiseen. (Huhtanen 2019, 7.)

3 Oppiminen verkossa

Oppiminen voi olla eri ympäristöissä ja eri tilanteissa erilaista. Opetussuunnitelman mukaisesti tapahtuvaa oppimista kutsutaan formaaliksi oppimiseksi. Vapaan sivistystyön parissa tapahtuva oppiminen on non-formaalia oppimista. Arjen yhteisöissä ja ympäristöissä tapahtuva oppiminen on informaalialla. (Raudaskoski 2017, 15.) Oppilaiden pääseminen tietoon, esimerkiksi artikkeleihin, videoihin ja aineistoihin, ei ole kuitenkaan vielä oppimista, vaan se toimii lähtökohtana oppimiseen (Hiidenmaa 2013, 6). Oppiminen on oppijan oman toiminnan tulos (Pylkkä 2021). Ero oppimisen ja opiskelun välillä on se, että oppiminen saattaa olla tiedostamatonta ja sitä tapahtuu myös passiivisesti, kun taas opiskelu on oppijan tietoista ja aktiivista toimintaa. Lisäksi opetus ja opiskelu viittaavat prosessiin, kun oppiminen voidaan ymmärtää sekä prosessiksi että prosessin tulokseksi eli oppijan tietojen ja taitojen muutokseksi. (Siljander, 2014, luku 2.7.)

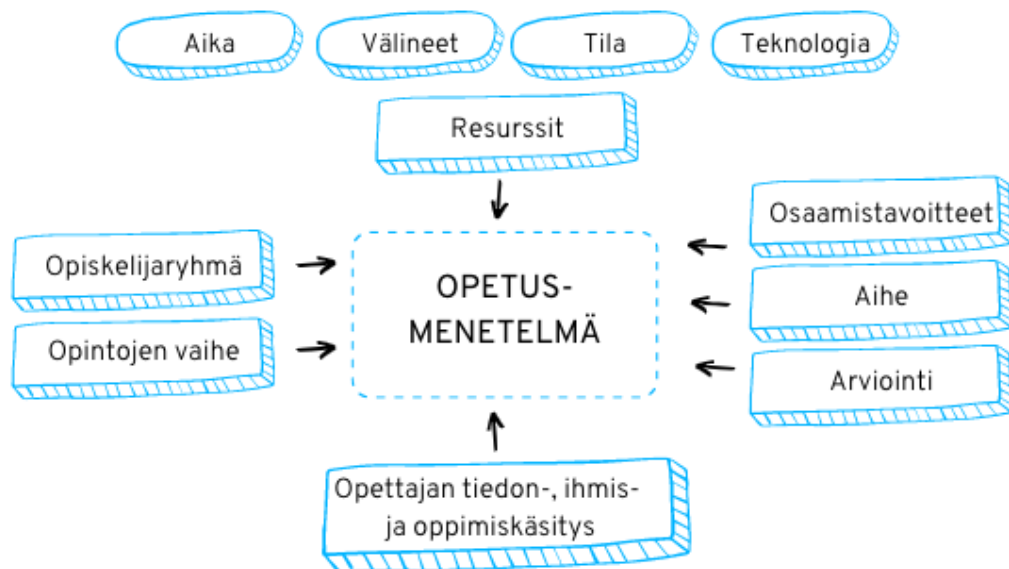
Opetuksen käsitteellä tarkoitetaan toimintaa, joka on pedagogisesti tarkoituksellista, tietoista ja suunnitelmallista, organisoitua ja ammatillista. Opetuksen pedagoginen tarkoitus voidaan yleisesti määritellä oppimisen edistämiseen pyrkimiseksi. Pedagogisella tarkoituksella viitataan kahteen opetuksen pääaspektiin eli oppilaan oppimisprosessiin ja opetettavaan sisältöön. Opetuksen käsite edellyttää kolmea toimijaa: opettajaa, oppijaa ja sisältöä. Näitä on pidetty oppimisen käsitteen vähimmäisehtoina rakenteellisesti. Opetuksen tavoite toteutuu tietoisien opetussisällön, toteutustavan ja oppimiskontekstin organisoinnin avulla. (Siljander, 2014, luku 2.6.)

Oppiminen on prosessi, joka jatkuu läpi elämän, kun taas opetus on tietoista ja suunnitelmallista toimintaa. Opetuksessa tapahtuva oppiminen on pääsääntöisesti tarkoituksellista, sillä opetuksessa luodaan mahdollisuuksia kokemuksille, jotka puolestaan altistavat muutokselle. Muutos kertoo oppimisesta. Opetuksessa tarvitaan opettajaa, oppijaa ja sisältöä, kun taas oppiminen on mahdollista toteutua myös oppijan ja sisällön vuorovaikutuksessa. Opetuksen ja opiskelun välinen ero on siinä, että opetuksessa toimijan eli opettajan intentio kohdistuu oppilaan eli toisen henkilön oppimisprosessiin. Opiskelussa puolestaan se kohdistuu toimijan eli oppilaan omaan oppimisprosessiin. Siljander (2014) esittääkin Kansasen ja Uljensin keskeisen idean integroida perinteinen opetus- ja oppimisteoreettinen näkökulma kokonaisvaltaiseksi opetus-opiskelu-oppimis -prosessiksi. (Siljander, 2014, luku 2.7.)

Opiskeluympäristö rakentuu oppijan elämässä oppimisympäristöksi opettamisen vaikutuksesta (Tella 1998, 33-34). Oppimisympäristöjen on mahdollisuus toimia tilassa fyysisestä virtuaaliseen, paikassa lokaalista globaaliin, rakenteena keskitetystä hajautettuun, muotona formaalista informaaliin sekä suljetusta avoimeen (Smeds, Krokfors, Ruokamo & Staffans 2010, 15-16). Oppimisympäristö on psyykkisten tekijöiden, sosiaalisten suhteiden ja

fyysisen ympäristön muodostama kokonaisuus, jossa oppiminen tapahtuu. Psykkinen oppimisympäristö sisältää kognitiivisen ympäristön eli oppimisen tiedot ja taidot sekä emotionaalisen ympäristön eli tunteet ja motivaation. Sosiaalinen oppimisympäristö käsittää sosiaalisen rakenteen ja verkoston, johon vaikuttavat oppimistilanteissa olevat ihmiset ja vuorovaikutus. Fyysisellä ympäristöllä tarkoitetaan tiloja ja välineitä, joissa ollaan ja joiden avulla on mahdollisuus työskennellä. Se kattaa myös teknisen oppimisympäristön, johon sisältyy verkovälitteinen opetusteknologia. (Aksovaara & Maunonen-Eskelinen 2013.)

Oppimisympäristö toimii mahdollistajana monipuolisten työtapojen ja opiskelumenetelmien käytössä. Menetelmien ja tapojen avulla opitaan työelämän avaintaitoja kuten esimerkiksi ongelmanratkaisua, yhteistyötä, vuorovaikutusta ja oppimaan oppimistaitoja. Siksi opetusmenetelmien (Kuvio 6) valinnalla on merkitystä. (Aksovaara & Maunonen-Eskelinen 2013.)



Kuvio 6: Opetusmenetelmään vaikuttavat tekijät (mukailen Aksovaara & Maunonen-Eskelinen 2013).

Opetusmenetelmää valittaessa vaikuttavat siihen useat eri tekijät (Kuvio 6). Se, millaista osaamista oppimisprosessin avulla halutaan luoda, toimii perustana sisältöjen valinnalle sekä pedagogisten menetelmien ja lähestymistapojen valinnalle. Oppimisympäristö toimii merkittävänä tekijänä, jotta sen on mahdollista valittuine teknologioineen tukea käytettävää opetusmenetelmää. (Aksovaara & Maunonen-Eskelinen 2013.)

3.1 MOOC, verkkokurssi vai kontaktiopetus?

MOOCin (Massive Open Online Course), verkkokurssin ja kontaktiopetuksen erot näkyvät muun muassa saatavuudessa, oppimisen syvyydessä ja tiedon luonteessa (Taulukko 1). Verkkokurssi

ja MOOC on useimmiten sekoitettu keskenään. Vaikka molemmat toteutetaan digitaalisessa oppimisympäristössä, eroavat ne kuitenkin lähtökohtaisesti toisistaan. MOOCit eroavat verkkokursseista siten, että osallistujamääriä on harvoin rajattu eikä osallistujilta yleensä vaadita aikaisempaa tietoa aihepiiristä. MOOC voi olla auki jatkuvasti tai verkkokurssin tavoin rajatusti. (Korpela 2020, 141, 144.) Tämä taas vaikuttaa opettajan asemaan. Opettajan työtä on helpompi kohdistaa tiettyihin tehtäviin tai vaiheisiin ajallisesti rajatulla kurssilla kuin jatkuvasti avoimena olevalla toteutuksella (Hyjazie 2015, 74). MOOCien alkuperäisenä ideana on ollut mahdollisuus suorittaa kurssi omassa tahdissa, joten ajallisesti rajattu kurssi on käytännössä lähempänä verkkokurssin toteutusmuotoa (Korpela 2020, 144).

| | MOOC | VERKKOKURSSI | KONTAKTIOPETUS |
|-----------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| SAATAVUUS | Avoin | Rajattu | Rajattu |
| VUOROVAIKUTUS OPETTAJAN KANSSA | Ei lainkaan tai hyvin vähän | Kohtuullisesti | Paljon |
| VUOROVAIKUTUS OPISKELIJOIDEN VÄLILLÄ | Ei lainkaan tai huonolaatuista | Hyvällä pedagogisella suunnittelulla hyvä voimavara | Hyvällä pedagogisella suunnittelulla hyvä voimavara |
| OPPIMISEN SYVYYS | Pintatietoa tai täydentävää tietoa | Mahdollisuus syvempään ymmärrykseen ja soveltamiseen | Mahdollisuus syvempään ymmärrykseen, soveltamiseen ja luovuuteen |
| TIEDON LUONNE | Faktatieto tai täydentävää tietoa | Faktatieto, rajallinen ongelmanratkaisu ja rajallinen soveltaminen | Faktatieto, luova ongelmanratkaisu ja luova soveltaminen |

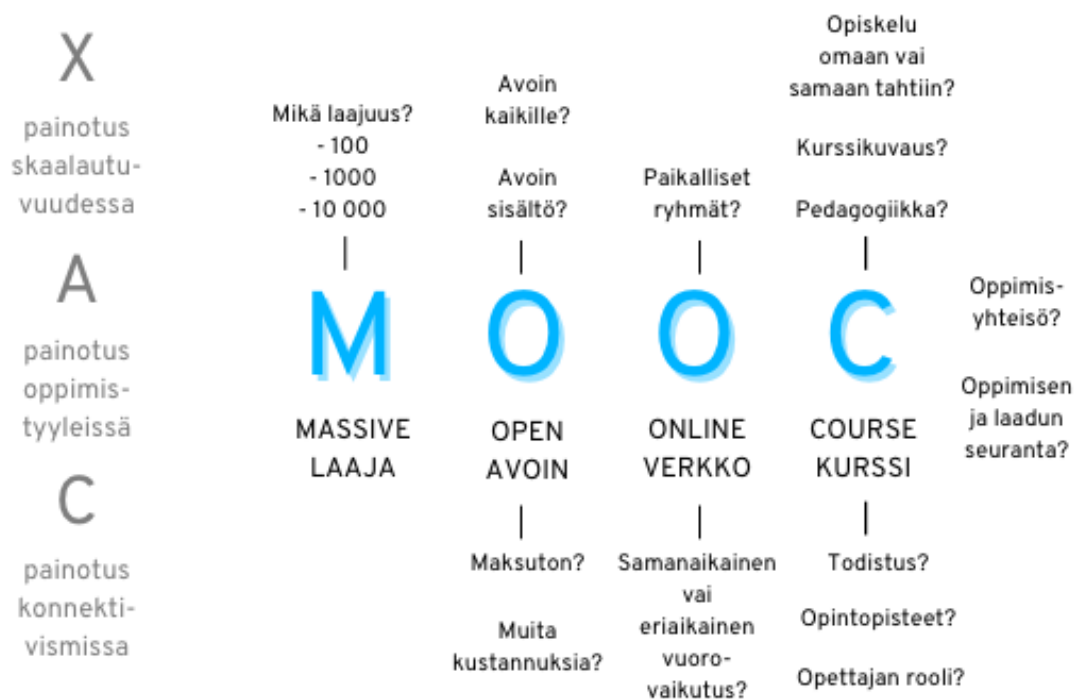
Taulukko 1: MOOCin, verkkokurssin ja kontaktiopetuksen erot (mukailten Korpela 2020, 144).

Pedagogiikan näkökulmasta ratkaisevinta on opiskelijamäärä, sillä sen vaikutus on ratkaiseva valitessa mahdollisia työkaluja ja pedagogisia valintoja. Erilaisia kurssitoteutuksia tarvitaan ja niillä kaikilla on omat paikkansa ja vahvuutensa. MOOCit eivät kuitenkaan pysty korvamaan kaikkea muuta opetusta, mutta kyseisellä kurssimuodolla on myös monia vahvuuksia (Luku 3.4). (Korpela 2020, 144.)

3.2 Laaja, avoin verkkokurssi eli MOOC

Englanninkielisistä sanoista Massive Open Online Course koottu lyhenne MOOC (Kuvio 7) tarkoittaa joukkoverkkokurssia, joka on kaikille avoin kurssimuoto. Opiskelijoille ei siis aseta pääsykriteereitä eikä osallistujamäärää rajoiteta. Kurssit järjestetään kokonaan verkon

välityksellä ilman kontaktiopetusta, joten mukaan voi osallistua mistä maailmankolkasta tahansa. Tyypillinen kurssin pituus on 4-6 viikkoa. Kurssin tavoite on opettaa kokonaisuuksia ja välittää oppimissisältöjä, eikä niinkään tiedottaa yksittäisistä kiinnostavista tutkimuksista tai tiedoista. (Hiidenmaa 2013, 1; Säntti 2013, 40, 46.) MOOC-kurssit koostuvat usein videoista, lukemistoista, testeistä, tehtävistä ja opiskelijoiden keskusteluista ilman opettajien osallistumista ja täten painottuu opiskelijan itsenäiseen työskentelyyn (Korpela 2020, 142-143). Korkeakouluopiskelijalle se tarjoaa joustavuutta silloin, kun lähiopetukseen osallistuminen on haastavaa esimerkiksi pitkien välimatkojen, työssäkäynnin, henkilökohtaisten fyysisten rajoitteiden tai lasten hoitamisen takia (Gaebrel, Kupriyanova, Morais & Colucci 2014). Se tuo mahdollisuuden itsenäiseen, omatahtiseen ja paikasta riippumattomaan oppimiseen (Marstio & Lipasti 2016).



Kuvio 7: Laaja avoin verkkokurssi (mukaillen Säntti 2013, 43).

MOOC-kurssit ovat nimensä mukaisesti massiivisia (Massive), koska periaatteessa kuka tahansa kurssista kiinnostunut voi osallistua kurseille. Tämä voi tarkoittaa hyvin erilaisia suurusluokkia. Suurimmat raportoidut kurssien aloittavien määrät ovat olleet 200 000-300 000 opiskelijan tasolla. Kurssien keskeyttämisprosentit ovat kuitenkin olleet korkeita ja läpisyprosenttikin jää alle kymmenen. (Säntti 2013, 41, 43.)

Kuka tahansa aiheesta kiinnostunut voi toteuttamisaikataulun puitteissa osallistua kurssille eli MOOCit ovat avoimia määritelmällisesti (Open). Tämä mahdollistaa lukuisille osallistujille mukaan pääsyn tilanteissa, joissa esimerkiksi taloudelliset tai maantieteelliset rajoitukset

olisivat esteenä. Avoimuuden suhteen kehitys on mennyt rajaavampaan suuntaan.

Osallistumisen rajausta voi tapahtua esimerkiksi silloin, kun osallistuja haluaa todistuksen suorituksestaan. (Säntti 2013, 41, 44.) MOOC-kurssit ovat olleet alun perin maksuttomia eikä niistä ole saanut suoritusmerkintää, kuitenkin MOOC-tarjonnan vakiintuessa myös käytännöt ovat muuttuneet. Nykyään kurseista voi esimerkiksi pelkän osallistumistodistuksen sijaan saada myös hyväksilukuja omaan tutkintoon. (Hiidenmaa 2013, 1; Säntti 2013, 40.)

Laajat avoimet verkkokurssit suoritetaan internetissä (Online). Tämä mahdollistaa sen, että osallistuminen on mahdollista mistä päin maailmaa tahansa ja mahdollistaa myös kurssin suorittamisen oman aikataulun mukaisesti noudattaen kuitenkin kurssilla annettuja raameja. Lisäksi se antaa mahdollisuuden yhdistää valtaisia tietomääriä ja ihmismassoja tietyn teeman tarkasteluun. MOOC edellyttää kuitenkin opiskelijalta mahdollisuutta käyttää internet-yhteyttä tukevaa laitetta. (Korpela 2020, 142-143; Säntti 2013, 41, 44.)

MOOC muodostaa kurssin (Course), kun se täyttää peruskriteerit, kuten oppimistavoitteen, opetussisällön, oppimisympäristön, opetusmenetelmät ja oppimisen arvioinnin. Kurssin hyväksiluvun mahdollisuus tarjoaa tärkeän lisänäkökulman. Kurssimuotoisuus voi tarkoittaa monia eri asioita, ottaen kuitenkin huomioon, että kurssilla on alku, rakenne ja loppu. Kurssin merkitys muuttuu, jos se voidaan sisällyttää osaksi tutkintoa. (Säntti 2013, 41, 44.)

Nykyiset uudet massakurssit ovat luonteeltaan monimuotoisia eikä yleisnimityksellä MOOC pystytä kattamaan koko variaatioiden luomia mahdollisuuksia ja lukuisia sovelluksia (Hiidenmaa 2013, 2). Hiidenmaa (2013, 2) muistuttaakin, että yleisnimitys MOOC on vain tapa toteuttaa verkkovälitteistä tai digitaalista opetusta. Erilaisia kurssimuotoja ja niiden toteutustapoja kehitetään jatkuvasti (Kuvio 7 ja Liite 1). MOOCeja tutkiessa voidaan kuitenkin erottaa kaksi eri päätyyppiä: cMOOC ja xMOOC. cMOOCeissa korostetaan toiminnan yhteisöllisyyttä. Harjoitukset ja luennot ovat teksteinä ja videoina, mutta kurssilaisten tavoitteena on luoda opiskeluyhteisöjä, keskustelua keskenään ja antaa toisilleen palautetta harjoitteista. Tavoitteena on runsas keskustelu ja yhteisen ymmärryksen sekä tiedon luominen. Oppimisessa korostuu pyrkimys ajankohtaiseen tietoon. cMOOCit painottavat autonomiaa, luovuutta ja sosiaalista oppimista. (Hiidenmaa 2013, 7; Säntti 2013, 45.) xMOOCit rakentuvat luennoitsijan varaan ja kuuluisa puhuja houkuttelee osallistumaan. Opiskelu koostuu luennon seuraamisesta ja omin päin opiskelusta, josta annetaan monivalintatehtävien kautta automaattinen palaute. Tavoite on tuoda tietoa ihmisten saataville, auttaa omaksumaan se ja testaamaan tiedon oppimista. xMOOC keskittyy tiedon monistamiseen videoiden ja lyhyiden tenttien avulla. (Hiidenmaa 2013, 7; Säntti 2013, 45.) Kuten Hiidenmaakin (2013, 8) toteaa, MOOC-kenttä elää jatkuvasti, eikä ole tarkoitus muokata kaikkia yhteen ja samaan verkkokurssin muottiin. Kurssin toteutusta ohjaa pitkälti käytössä oleva opetuslusta ja mitä sillä voidaan toteuttaa.

3.3 MOOCin tarina ulkomailla ja Suomessa

Tiedon digitaalirstuminen on mahdollistanut pyrkimyksen koulutuksen, tiedon ja aineistojen avoimeen saatavuuteen, jonka ansiosta opetustiedon, julkaisujen ja aineistojen jakaminen on helpottunut. Nykymuotoisten laajojen, avoimien verkkokurssien tarina voidaan katsoa saaneen alkunsa tämän vuosituhannen alussa Yhdysvalloissa. Alkuvaiheen toteutukset soveltuivat nimenomaan teknisten alojen opetukseen, sillä niissä opiskelijat olivat tottuneita tietotekniikan käyttäjiä ja automaattisia palautteita pystyttiin hyödyntämään. (Hiidenmaa 2013, 3; Sääntti 2013, 43.)

Ebbenin ja Murphyn (2014, 333-336) mukaan MOOCien kehitys tapahtui kahdessa vaiheessa. Ensimmäisessä aallossa vuosina 2009-2011 digitaalisilla alustoilla oli mahdollisuus verkostoitua ja oppia yhdessä. Siinä korostuivat osallistujien osallistuminen, toimijuus ja luovuus. Osallistujat etsivät ja tuottivat tietoa yhdenvertaisesti ja aktiivisesti, jolloin kantavana ajatuksena toimi osallistujien jatkuva vuorovaikutus. Osallistuvia opiskelijoita pidettiin niin kuluttajina kuin digitaalisen tiedon tuottajina. Haasteena tässä muodostuivat passiivisten opiskelijoiden suuri määrä ja laadunvarmistus. (Korpela 2020, 140-141.)

Yhdysvalloissa on perustettu useita MOOC-alustoja, kuten Udacity, edX ja Coursera, vuodesta 2011 lähtien. Ensimmäiset korkeakoulutasoiset MOOCit toteutettiin Standfordin yliopistossa, jonka jälkeen seurasivat Massachusetts Institute of Technologyn ja Harvardin toteutukset. Tästä ilmiö levisi Australiaan ja Iso-Britanniaan sekä muualle Eurooppaan. Tätä voidaan kutsua MOOCien toiseksi aalloksi, jolloin niistä muodostui toisenlaisia toteutuksia. Niissä jaettiin ja tutkittiin sisältöä, yleensä videoluentoja, tehtäviä ja keskustelufoorumeja, mutta vuorovaikutus ja palautteenanto loistivat poissaolollaan. Juuri tämänkaltaisia toisen aallon MOOCeja on sittemmin kehitetty. (Hiidenmaa 2013, 4; Korpela 2020, 140-141.)

Suomessa MOOCeja on ollut laajemmin tarjolla vasta muutamien vuosien ajan, vaikkakin Helsingin yliopiston tietojenkäsittelytiede on mahdollistanut MOOC-väylän opiskelupaikkaan vuodesta 2012 lähtien ja kattava selvitys MOOCeista toteutettiin Helsingin yliopistossa vuonna 2013 (Hiidenmaa 2013). Hankerahoitusten avulla Suomessa on nyt pystytty panostamaan merkittävästi avoimeen verkko-opetukseen. Lisäksi on kehitetty ja pilotoitu todistusvalintojen rinnalle vaihtoehtoisia reittejä korkeakouluihin ja yksi niistä onkin MOOC. Esimerkiksi keväällä 2020 Helsingin yliopiston sosiaalitieteiden ja Tampereen yliopiston yhteiskuntatutkimuksen ohjelmissa MOOC korvasi pääsykokeet taaten kurssilla parhaiten menestyville opiskelupaikan. (Korpela 2020, 141.)

3.4 MOOCin käyttötarkoituksia ja hyötyjä

Nykypäivänä ajatellaan, että ihmisten tulisi jatkuvasti kehittää itseään ja oppia uutta. Tähän uskotaan MOOCien tarjoavan hyviä työvälineitä. MOOCeja pystytään hyödyntämään

monenlaisiin tarkoituksiin, kun otetaan huomioon niiden pedagogiset rajoitteet ja muistetaan asettaa oppimistavoitteet realistisesti. (Korpela 2020, 140.)

Hyödyllisiä MOOCit ovat silloin, kun opiskelijoilla on pohjatietoa aiheesta eli esimerkiksi täydennyskoulutuksissa (Korpela 2020, 145; Peterson 2012, 319). Vastaavasti niiden avulla pystytään myös tutustumaan johonkin teemaan, joten niitä voidaan hyödyntää esimerkiksi menestyksekkäästi johdantokursseina (Baggaley 2014, 130). Suomessa tätä on toteutettu tarjoamalla avoimesti oppiaineiden johdantokursseja verkossa korkeakouluopinnoista kiinnostuneille. Myös kokemukset Helsingin yliopiston tietojenkäsittelytieteen pääsykokeena järjestetystä MOOC-kurssista osoittavat, että niiden avulla onnistutaan samaan alalle motivoituneita opiskelijoita. (Kuruhila & Vihavainen 2015; Leinonen ym. 2019.) Johonkin teemaan tutustuminen tai syventyminen ovat kuitenkin hyvin erilaisia asioita, joten opintojen edetessä tarvitaan MOOCien yhteyteen muitakin opetusmuotoja (Korpela 2020, 145).

MOOCeja pystytään hyödyntämään myös kursseilla, joilla on yksinkertainen ja rajattu tavoite. Esimerkiksi niitä on käytetty menestyksekkäästi ja kustannustehokkaasti, kun uusille opiskelijoille on opastettu kirjaston käyttöä tai tarjottu kertausta matematiikan perusteisiin. (Korpela 2020, 145; Spector 2014, 390.) MOOCeilla pystytään myös kokoamaan yhteen harvinaisempien alojen opiskelijoita tai korkeakoululla on mahdollisuus luoda mainetta tarjoamalla opetusta aiheesta, jota ei välttämättä kukaan muu tarjoa (Hiidenmaa 2013, 10).

Pedagogisten päämäärien lisäksi MOOCeja pystytään hyödyntämään myös muihin tarkoituksiin. MOOCeilla pyritään erottumaan massasta ja houkuttelemaan parhaat ja kiinnostuneet opiskelijat ja täten vaikuttaa korkeakoulujen brändäykseen. (Korpela 2020, 145.) Mikäli tavoitteena on korkeakoulun maineen rakentaminen tai liiketoiminta, ei laaja pedagoginen kehitystyö ole välttämättä ensisijaista (Hiidenmaa 2013, 13-15).

3.5 MOOCin rajoitteita ja haasteita

Korpelan (2020, 143) mukaan kasvatustieteilijät ovat korostaneet vuosikautia opettajan tehtävää toimia oppimisprosessin edistäjänä vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa. Opettajan rooli on oppimisen mahdollistaja ja ohjaaja ja henkilökohtaista ohjausta on lähes mahdotonta toteuttaa rajattomien opiskelijamäärien MOOC-toteutuksilla (Korpela 2020, 143; Spector 2014, 390). MOOCeja onkin arvosteltu heikkojen pedagogisten ratkaisujen vuoksi. Tiedon soveltaminen ja sen syvä ymmärtäminen on haastavaa opettaa ja arvioida MOOC-kurssien kautta. Lisäksi verkon välityksellä rajatuilla resursseilla opettaminen soveltuu huonosti luovan ja kriittisen ajattelun maailmaan. (Muhammad 2015, 47.)

Yksi tärkeä piirre MOOC-innostukseen on ollut oppilaitosten hallintojen näkökulmasta kustannustehokkuus. Yleisin ajatus on se, että kun kurssi on kerran koottu, se toimisi vuosikautia minimaalisilla panostuksilla ja resursseilla. (Korpela 2020, 143.) Kehitettäessä

tekniisiä oppimisalustoja helposti unohdetaan ottaa huomioon se, että teknologia yksinään ei edistä oppimista vaan siihen tarvitaan lisäksi innovatiivista pedagogiikkaa ja opettajan pedagogista toimintaa (Ebben & Murphy 2014, 341). MOOCeja luodessa toiveena saattaa olla opettajan tarpeettomaksi tekeminen kurssilla, mutta on väärin olettaa, ettei opettajaa enää tarvita kurssin luomisen jälkeen (Peterson 2012, 317). Opettaminen on osa kokonaisuutta, joten tiedonsiirto ja tiedon vastaanottaminen pelkästään eivät riitä oppimiseen, vaan opiskelijan tulisi liittää tieto aiempaan osaamiseen, osata soveltaa opittua sekä peilata oppimisen tavoitteita (Korpela 2020, 143; Spector 2014, 387-391).

MOOCien toteuttaminen voi olla kallista, joten se rajoittaa erilaisten toteutuksien tekoa (Korpela 2020, 141-142). Myöskään kaikilla halukkailla opiskelijoilla ei välttämättä ole mahdollisuutta osallistua kursseille, vaikka ne olisivat avoimesti saatavilla verkossa. Syitä tähän on useita. Iso osa MOOCeista on toteutettu maailmalla englanninkielisinä, joten opiskelijan englannin taito tulisi olla sillä tasolla, että kurssi on mahdollista suorittaa (Laitala 2014, 29). Tätä voidaan verrata myös muiden kielten tuomiin haasteisiin. Miten pystytään tavoittamaan kaikki halukkaat opiskelijat? Myös tietotekniset taidot sekä tietokoneen puute tai vajavainen internetyhteys toimivat kurssin suorittamisen esteenä (Ebben & Murphy 2014, 342; Muhammad 2015, 39).

MOOCien tarkoituksena on houkutella erilaisia oppijoita, mutta avoimella ja isolla joukolla on väistämättä monenlaisia tarpeita, tavoitteita, motivaatioita, lähtötietoja ja -taitoja sekä erinäisiä itsesäätelyn ja opiskelutekniikoiden taitoja (Hood, Littlejohn & Milligan 2015, 83-85; Korpela 2020, 42). Useimmat tutkimukset osoittavat, että MOOCien suorittamisen kokemus vaatii taitoa ja kykyä toimia verkkoyhteisössä ja että näitä perustason ominaisuuksia ei ole kuitenkaan riittävästi jaettu, jotta MOOCit voisivat olla realistinen muoto monenlaisille oppijoille. (Department for Business, Innovation and Skills 2013, 5.)

MOOCien toteutustapa nojaa opiskelijoiden itsenäiseen työskentelyyn, joten sitä edellytetään myös kursseille osallistuvilta opiskelijoilta. Oppiminen nojautuu opiskelijoiden aktiiviseen tekemiseen. Heidän on itse aikataulutettava ja suunniteltava kurssin aikataulujen puitteissa millon, mitä ja miten kurssilla edetään ja samalla tulee sisäistää olennainen tieto ja opittava kurssin tarjoamat olennaiset taidot. Korkeakouluissa on kuitenkin huomattu opiskelijoiden kasvava tarve ohjaukselle. (Korpela 2020, 142-143; Sääntti, 2013, 40.)

MOOCien toteuttamisen haasteena opetuksen näkökulmasta on muun muassa osallistujakato. Kurssien ollessa avoimia ja ilmaisia, voi niille rekisteröityä suuri määrä opiskelijoita, mutta tilastojen mukaan kurssin suorittaa loppuun yleensä alle joka kymmenes osallistujista. (Klemke, Maka & Antonaci 2017, 1; Spector 2014, 386.) Heikko kurssien loppuunsaattaminen saattaa vaikuttaa asenteisiin verkko-opiskelua ja yleisesti opiskelua kohtaan (Sääntti 2013, 44). Osallistujien tavoitteiden ollessa erilaisia, on harhaanjohtavaa kuitenkin arvioida kurssin

menestystä pelkästään läpäisyprosentin mukaan. Osalla ilmoittautuneista ei ole aikomustakaan suorittaa kurssia loppuun asti. (Pursel, Zhang & Jablow 2016, 203.) Pelkkä tiedonjakaminen ei siten riitä, vaan opiskelijoita osallistamalla voitaisiin parantaa kurssien suoritusprosentteja (Klemke ym. 2017, 2). Suurten opiskelijamäärien vuoksi tämän toteuttaminen saattaa kuitenkin olla haastavaa ilman valtavia resursseja (Korpela 2020, 143).

Digitaalisia opetusmetodeja ja -järjestelyjä on nykyään jo runsaasti, joten MOOCeja tulee tarkastella niiden osana. MOOCien mahdollistamien rajallisten opetusmetodien takia on keskusteltu siitä, että ovatko MOOCit edes varsinaisia kursseja vaan toimivatko ne pelkkinä tiedonjakoalustoina. (Klemke ym. 2017, 1; Spector 2014, 389.) Maksuttomuus, avoin pääsy ja digitaalinen muodostavatkin yhdessä ”hämäävän yhtälön”, jolle ei tahdo löytyä käytännön ratkaisua. Ratkaisuja tulee kehittää johdonmukaisesti samalla etsien toimivia rahoitusmalleja ja miettiä miten laajoista, avoimista verkkokursseista voidaan tehdä kannattavaa liiketoimintaa. (Hiidenmaa 2013, 3; Sääntti 2013, 41.)

3.6 Miten MOOC toteutetaan teoreettisesti?

MOOCit ovat yhtä vahvoja kuin niiden suunnittelu on. Tällainen suunnitteluprosessi vaatii huomattavan määrän didaktista ja teknistä tietoa. Lisäksi on pidettävä mielessä kysyntä. Millaisia kursseja ihmiset haluavat ja millaista oppimista halutaan saada aikaan? (Korpela 2020, 145; Ruhalahti & Korhonen 2015.) Muun muassa kuviossa 8 esitettyjä kysymyksiä on hyvä pohtia MOOCeja suunnitellessa.

MOOC-TOTEUTUKSIIN KOHDISTUVIA KYSYMYKSIÄ

- **OMAN MOOC-KURSSIN TOTEUTUS**
MITÄ TIEDÄMME JA OSAAMME MOOC-YMPÄRISTÖSSÄ?
MIHIN OPPIAINEISIIN MOOC-KURSSI VOI SOVELTUA?
OVATKO MOOCIT OSANA OPINTOJA VAI ERILLÄÄN MUUSTA OPETUKSESTA?
- **MARKKINOILLA OLEVIEN MOOC-TOTEUTUKSIEN HYÖDYNTÄMINEN**
MIKÄ ON KURSSIN OPETUSSUUNNITELMA? MITEN SE EROAA OMASTAMME?
MITÄ TIEDÄMME KURSSIN PEDAGOGISISTA LÄHESTYMISTAVOISTA?
SOVELTUVATKO NE TARPEISIIMME? MITEN RATKAISTAAN RISTIRIIDAT?
- **YLEISIÄ MOOC-TOTEUTUKSEEN LIITTYVIÄ KYSYMYKSIÄ**
MINKÄLAISTA OPETTAJAOSAAMISTA MEILLÄ ON?
MINKÄLAISIA OPISKELUN VALMIUKSIA JA METATAITOJA VALITSEMAMME
PEDAGOGINEN MALLI EDELLYTTÄÄ OPISKELIJOILTA?
MITEN MOOC-OPISKELIJOITA OHJATAAN?

Kuvio 8: MOOC-kursseihin liittyviä pohdintakysymyksiä (mukaillen Sääntti 2013, 53).

Onnistuneissa MOOC-toteutuksissa laajat monimuotoiset osallistujajoukot ja heitä edustavat henkilöt verkostoituvat ja ovat vuorovaikutuksessa kurssin aikana (Sääntti 2013, 44). Lisäksi on tunnistettava MOOCien rajoitteet ja asetettava odotukset realistisesti reunaehojen

mukaisesti. Tärkeintä on kuitenkin ymmärtää, millaista tietoa MOOCeilla on mahdollista opettaa sekä millaiset välineet ja resurssit siihen tarvitaan. (Korpela 2020, 145-146).

MOOC-tarjonnan vahvuuksia ja hyötyjä voi perustella useilla eri tavoin. Yleisesti laajoja, avoimia verkkokursseja on järjestetty tieteenaloilla, joissa on helppo rakentaa automaattisesti tarkistettavia tehtäviä ja harjoituksia, kuten ohjelmointia, matematiikkaa ja tekoälyä. Opetusmenetelmä sekä opetuksen kohde toimivat hyvänä vastinparina. MOOCien avulla on pystytty myös lisäämään kuuluisan tutkijan tai tutkimusryhmän kuuluisuutta ja nostaa täten oman korkeakoulunsa vahvimpia tutkimusaloja. Kolmantena motivaationa kurssien tarjoamiseen ovat olleet kurssit tai aihealueet, joita muut eivät tarjoa. Tällöin on mahdollista saattaa tutkijoita ja opiskelijoita yhteen myös harvinaisemmilta aloilta. MOOCeja voi olla myös kannattavaa tarjota aihepiireistä, joissa avoimen massakurssin kansainvälinen oppijajoukko tuo oman lisäarvonsa opiskeluun esimerkiksi keskustelun kautta. Viidentenä aiheen rajaamisen aihiona korkeakouluilta on tullut sellaisten kurssien järjestäminen, joissa innostuneet opettajat haluavat kehittää omaa opetustaan. Samalla kurssi tukee koulun verkkopedagogiikan kehitystä. Kurssien ja aihepiirien valinta voi olla lähtöisin myös johdon strategisesta suunnittelusta, tutkijoiden omasta aloitteesta tai näiden yhdistelmästä. (Hiidenmaa 2013, 10; Korpela 2020, 145.)

MOOC-kurssit toimivat avoimina joukkokursseina, joille on mahdollista houkutella tuhansia opiskelijoita. Kurssit eivät kuitenkaan pyöri verkossa avoimina jatkuvasti, vaan niille on asetettu alku- ja loppupäivämäärä. Opiskelijat rekisteröityvät kurssille ja heille mahdollistuu pääsy kurssisivustolle käyttäjätunnuksen ja salasanan avulla. Opiskelijoilla on mahdollisuus paneutua opintoihin heille sopivassa aikataulussa, kuitenkin noudattaen yleensä melko ripeää MOOC-kurssin aikataulua. Yleensä kurssi kestää noin kymmenen viikkoa ja jokaiselle viikolla on varattu ohjelmaa. (Hiidenmaa 2013, 8.) Kurssin vaatima työmäärä kerrotaan esittelykuvauksessa ja Hiidenmaan (2013, 8) mukaan viikoittainen työmäärä sijoittuu 3-10 tunnin välille. Alun perin MOOCit olivat sisällöltään englanniksi, mutta kielivalikoima on monipuolistunut useiden maiden tullessa mukaan. Kurssiaineisto voidaan tarjota myös esimerkiksi tekstitettyinä, mutta opiskelijoiden keskustelumahdollisuus ja tehtävien teko asettaa haasteita monikielisessä ympäristössä. (Hiidenmaa 2013, 9.)

Kurssit rakentuvat lyhyistä videoluennoista ja niihin liittyvistä artikkeleista, taustakirjallisuudesta ja tehtävistä. Videot voivat sisältää esimerkiksi kahden luennoitsijan dialogeja tai animoituja havaintoesityksiä. Kurssit etenevät yleensä niin, että viikoittain ilmestyy uusi jakso ja siihen liittyvät ohjeet, materiaalit ja tehtävät. Kuitenkin valitun alustan käyttö vaikuttaa siihen, mihin kurssin on mahdollisuus taipua. Ohjaavana tekijänä tulee muistaa, että miten aihetta oppii parhaiten. (Hiidenmaa 2013, 9.) Esimerkiksi koodaamista oppii koodaamalla ei katsomalla, kun opettaja puhuu koodaamisesta muistuttaa Hiidenmaa (2013, 9).

Yhteydenpito voidaan järjestää kursseilla monin eri tavoin. Alustalla voi olla keskustelupalsta, jonka kautta kurssilaiset voivat kommentoida sisältöjä ja keskustella keskenään. Opiskelijoille voidaan antaa myös mahdollisuus esittää kysymyksiä ja kommentteja netin välityksellä ja luennoitsijan on mahdollisuus käsitellä niitä seuraavassa luennossa tai vastuuopettaja pystyy vastaamaan näihin esimerkiksi keskustelualustan kautta. Kurssien yhteydessä voidaan järjestää myös oheistoimintaa joko spontaanisti tai ohjatusti. Oppilaan voivat hyödyntää sosiaalisen median kanavia, kuten Facebook-ryhmiä, blogeja ja Googlen välineitä, tai voivat tavata paikallisesti. (Hiidenmaa 2013, 9; Korpela 2020; 143.)

MOOC-kurssin tehtävät voivat perustua monivalintaan ja joidenkin oppiaineiden tehtävät ovat luonteeltaan sellaisia, että ne pystytään tarkistamaan automaattisesti. Joissakin toteutuksissa laaditaan esseitä tai muita kirjoituksia ja tarkoituksena on tarkastuttaa ne vertaisarvioinnin avulla. Haasteena tässä on kuitenkin se, että pätevän palautteen antaminen ei ole helppoa varsinkaan ilman aiempaa kokemusta aiheesta. (Hiidenmaa 2013, 9; Korpela 2020, 142.)

4 Verkossa tapahtuvan oppimiskokemuksen käyttäjäkeskeinen suunnittelu

Parhaimmillaan verkossa opiskelu toimii mahdollistajana yhteisölliselle oppimiselle, jonka lähtökohtana on yhteistyö, aktiivinen sosiaalinen vuorovaikutus ja erilaisten yksilöllisten osaamisten ja asiantuntijuuksien yhdistyminen (Leinonen 2008, 161-162). Digitaalisten palvelujen eli tässä kehittämistyössä laajan, avoimen verkkokurssin suunnittelu ja kehittäminen ei täten ole vain houkuttelevan näköisten palvelujen suunnittelua. Ennen kuin palvelun varsinainen rakennusprosessi alkaa, tulee tehdä taustatyötä. Taustatyötä tehdessä ja suunnitellessa on tärkeää yhdistää sekä koulun ja opettajien tavoitteet että käyttäjän eli opiskelijan tarpeet. Käyttäjäkeskeisen suunnittelun ytimessä ovat nimenomaan käyttäjän tarpeet ja heidän ongelmiansa ratkaiseminen. Palvelun sisällön (mitä, kenelle, miksi) tulisi olla selkeä, ennen kuin kehittämisprosessi ja esimerkiksi sen ulkoasun suunnittelu alkaa. (Jackson & Ciolek 2017, 1-3.)

Kun käyttäjät on tunnistettu, voidaan syventyä heidän haluihinsa ja tarpeisiinsa. Mitä opiskelijat haluavat saavuttaa käyttämällä Laurean tarjoamaa palvelua avoimen joukkoverkkokurssin muodossa? Kun ihminen toimii, hänellä on joko jokin haluttu päämäärä, jota kohti hän pyrkii tai ulkomaailmassa on jokin, mikä käynnistää toiminnan. Toiminta voi olla sisäsyntyisen tavoitteen tai tarpeen täyttämistä tai vaihtoehtoisesti ulkoisen pakon tai virikkeen käynnistämää toimintaa. Opiskelija saattaa olla kiinnostunut oppimaan jostain aihealueesta tai työpaikka edellyttää tietyn osaamisen täydentämistä. Kaikessa ihmisen tavoitteellisessa toiminnassa voidaan nähdä kuitenkin kolme perusvaihetta: tavoitteen asettaminen, toiminnon tai toimenpiteen tekeminen ja vaikutuksen tarkastaminen eli

toiminnan evaluointi palautetta käyttäen. (Jackson & Ciolek 2017, 3; Sinkkonen, Kuoppala, Parkkinen & Vastamäki 2002, 53.)

Ihminen käyttäjänä kantaa mukanaan erilaisia asioita, kuten synnynnäisiä fysiologisia ja psykologisia rakenteita, joista esimerkkeinä toimivat muun muassa perustarpeet, aistit ja muistirakenteet. Lisäksi kulttuuriset asiat, kuten esimerkiksi kieli sekä osa normeista ja tavoista, ovat osa tätä kokonaisuutta. Täytyy kuitenkin muistaa, että ihmisen toimintaan vaikuttavat muutkin kuin edellä mainitut asiat. Näitä ovat muun muassa vaihtelevat kulttuuri-elementit, kuten esimerkiksi muoti, alakulttuurit ja tietyn paikan toimintatavat, tehtävät, yksilölliset toimintarajoitukset ja käyttötilanne. (Sinkkonen ym. 2002, 26-27.)

Käyttäjät ovat ihmisiä, jotka toimivat uteliaina, persoonallisina, tuntevina ja virheitä tekevinä. Käyttäjien oppimat asiat ja toimintatavat poikkeavat kuitenkin paljon suunnittelijoiden oppimasta. Siksi jokaiseen kehitysprojektiin tulee ottaa mukaan käyttäjien toiminnan seuraaminen niin, että tiedetään mitä käyttäjät tekevät oikeasti ja mitkä ovat potentiaaliset virhetilanteet. (Sinkkonen ym. 2002, 33.)

4.1 Muotoiluajattelu - pohja kaikelle muotoilulle

Kun kysytään ihmisiltä mitä Design thinking eli muotoiluajattelu oikeastaan on, saadaan vastauksia laidasta laitaan. Mootee (2013, 29) sanookin sen kuvastavan juuri oikeaa kuvausta siitä mitä muotoiluajattelu on. Ei ole olemassa yhtä yleistä määritelmää tälle ajattelusuunnalle. Muotoiluajattelu on tullut tunnetuksi erityisesti palveluiden ja tuotteiden muotoilusta eli palvelumuotoilun näkökulmasta (Mutka 2019).

Muotoiluajattelu on muun muassa muotoilijan kykyä samanaikaisesti tiedostaa ihmisen tarpeet ja uudet visiot hyvästä elämästä, saatavilla olevat materiaalit ja tekniset resurssit sekä projektin tai liiketoiminnan pakotteet ja mahdollisuudet. Nämä mainitut asiat haastavat muotoilijoita olemaan samanaikaisesti sekä analyyttisiä että empaattisia, rationaalisia ja tunteellisia, metodologisia ja intuitiivisia sekä pystymään noudattamaan ohjeita ja rajoja, mutta myös heittäytymään ja olemaan spontaaneita. (Tschimmel 2012, 3.)

Muotoiluajattelussa ei nojauduta pelkästään analyyttisiin prosesseihin, jotka tuottavat joko tai -tyyppisiä ratkaisuja, vaan nähdään asiat kokonaisuuksina, joissa saatetaan törmätä jopa ristiriitaisiin tuloksiin tai vaihtoehtoihin. Näin voidaan luoda uutta tai tuoda täysin uudenlaista näkemystä jo olemassa oleviin ratkaisuihin. (Brown 2008, 85.) Muotoiluajattelu on saanut inspiraation muotoilun käytänteistä. Se on epälineaarinen prosessi sisältäen holistisen analyysin kohdattavasta ongelmasta. Toinen tärkeä elementti tässä ajattelun viitekehyksessä on uteliaisuus ja käsitys ihmisen tarpeista ja käytöksestä. Nämä elementit valmistavat kohti ongelman ymmärtämistä ja kehittämistä ymmärrettävään ja arvokkaaseen lopputulokseen. (Next Generation 2013.)

Muotoiluajattelu on erityisen sopiva lähestymistapa, kun ratkaistaan monimutkaisia ongelmia, joissa on tärkeää yhdistää tietoa useilta eri tahoilta (Next Generation 2013). Tyypillisesti tällaiset monimutkaiset ongelmat linkittyvät voimakkaasti ihmisen käyttäytymiseen, tunteisiin ja tapoihin (Kummetz Brunetto 2018). Muotoiluajattelu perustuu ihmiskeskeiseen tutkintaprosessiin ja siihen vaaditaan useita prototyyppejä sekä jatkuvaa testausta ja ideoiden jalostusta (Brown 2008, 88). Näiden avulla pystytään varmistumaan siitä, että ratkaisua ollaan rakentamassa juuri käyttäjälle eikä muotoilijalle itselleen (Kummetz Brunetto 2018). Näiden seikkojen takia muotoiluajattelu soveltuu hyvin ammatillisen koulutuksen muutostilanteisiin, joissa tulee hahmottaa isoja kokonaisuuksia, ideoida uutta sekä pystyttävä luopumaan urautuneista toiminta- ja ajattelumalleista (Aaltonen & Alanko-Turunen 2019, 63).

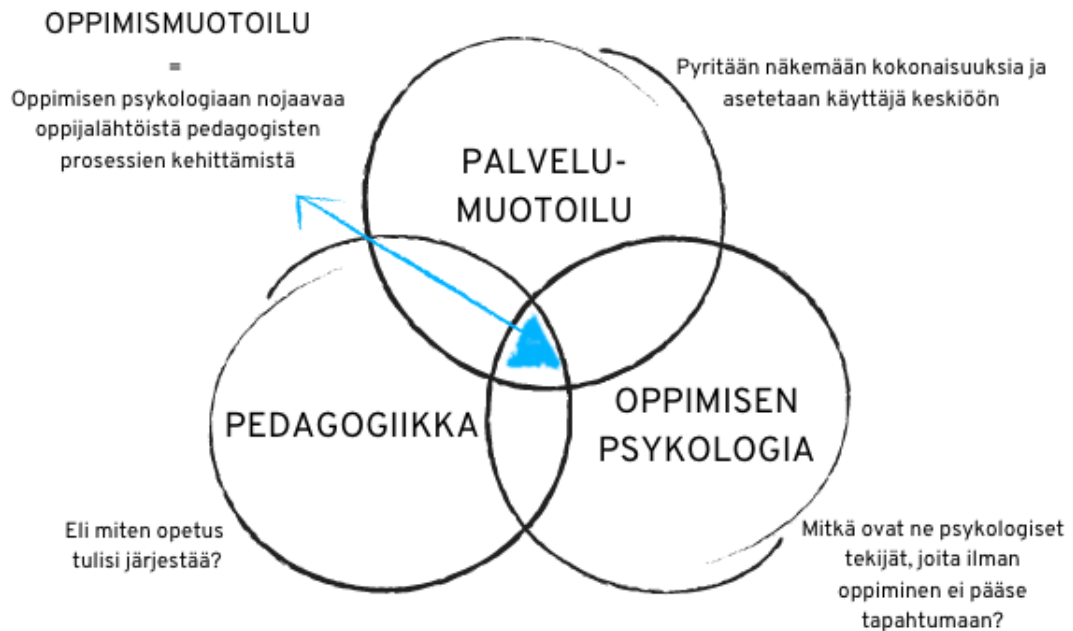
4.2 Oppimismuotoilu - oppimisen oppijalähtöistä kehittämistä

Oppijan kannalta oppimiseen liitetään monenlaisia toimintoja, mutta oppiminen itsessään on ymmärrettävä prosessiksi, joka jatkuu parhaimmillaan koko eliniän. Oppiminen on siis prosessi, jossa keskeistä on muutos oppijan tiedoissa, taidoissa, ajattelutavoissa tai toiminnassa. Oppiminen voi olla tarkoituksellista tai tahatonta, mutta oppimisen käsitteeseen liitetään useimmiten kokemuksellisuus. Muutos on mahdollista kokemuksen kautta. (Siljander, 2014, luku 2.7.)

Huhtanen (2019) kuvailee oppimismuotoilua työtavaksi, jonka tarkoituksena on sisällyttää oppimispsykologian mekanismit pedagogiseen suunnitteluun. Oppimisen psykologian perusteet rakentuvat neljästä eri osasta: muisti, tarkkaavaisuus, motivaatio ja emotiot. (Huhtanen 2019, 5,7.) Tätä teemaa tarkastellaan lähemmin luvussa 4.2.2. Oppimisen psykologia. Oppimismuotoilulle on tyypillistä vuorovaikutteinen osallistuminen ja suunnittelu sekä kokeileva kehittäminen. Muotoilun avulla onnistutaan nivomaan myös digitalisaation tarjoamat mahdollisuudet osaksi oppimiskokemuksen kehittämistä. (Kutvonen 2015.) Oppimisen muotoilun kohteena ovat siis oppimista tukevat oppimisympäristöt, oppimistehtävät sekä sosiaalinen organisointi työnjakoineen oppijaryhmissä (Aaltonen & Alanko-Turunen 2019, 64).

Oppimismuotoilun (Kuvio 9) ajatusmaailma on samankaltainen kuin palvelumuotoilussa: loppukäyttäjä, eli oppija, asetetaan prosessin keskiöön sisällön tai opettajan sijaan. Oppimismuotoilun avulla pystytään rakentamaan opiskelijalle tukirakenne, jotta hänen on mahdollisuus keskittyä olennaiseen eli oppimiseen. (Huhtanen 2019, 7.) Tukirakenteen perustana tulee kuitenkin olla yhteisö ja rakenne. Oppimismuotoilun avulla yhdistetään muotoiluajattelu, oppimisasenne ja yhteisöllisen oppimisen työkalut (Mutka, 2019.) Beetham ja Sharpe (2013) kuitenkin erottavat oppimismuotoilun oppimisen suunnitteluvaiheesta. Suunnitteluvaiheeseen sisältyvät opinnoa annettut tekijät, kuten tavoitteet, ryhmäkoko,

opetuskieli ja aikataulu. Oppimisen muotoilun mahdollisuudeksi jää selvittää, että mitä voidaan rakentaa ja saavuttaa edellä mainitut tekijät huomioiden. (Beetham & Sharpe 2013, 158-162.) Oppimisen muotoilu tarjoaa siis työkaluja, malleja ja prosesseja, joiden avulla on mahdollisuus parantaa opiskelijoille tarjottavia oppimiskokemuksia (Aaltonen & Alanko-Turunen 2019, 63).



Kuvio 9: Oppimismuotoilun rakentuminen (mukaillen Huhtanen 2019, 8).

Oppimismuotoilu rakentuu pedagogiikan, oppimisen psykologian ja palvelumuotoilun ajatusmaailmoista, teorioista ja toimintatavoista (Kuvio 9). Huhtasen (2019) mukaan oppimismuotoilun etu perinteiseen pedagogiseen suunnitteluun verrattuna on se, että käyttäjälähtöisten, strukturoitujen työtapojen avulla pystytään tuottamaan paremmin opetusta, joka huomioi oppijan psykologiset tarpeet. Kun oppiminen muunnetaan oppijälähtöiseksi, muuttuu se Mutkan (2019) mukaan ”motivoivaksi, aktivoivaksi ja oivalluttavaksi jatkuvaksi oppimismatkaksi”. (Huhtanen 2019, 8; Mutka 2019.)

Lähtökohtana oppimismuotoilussa toimii oppijan uteliaisuuden herättäminen. Sen tarkoituksena on tukea sisäisen motivaation kehittymistä sekä luoda ja ylläpitää positiivista asennetta kehittymistä ja oppimista kohtaan. Oppimismuotoiluprosessissa opettajan tehtävä on toimia oppimisen fasilitoijana. Luodaan turvallinen oppimisympäristö, jossa jokaisen on mahdollisuus jakaa tietoa ja reflektoida yhdessä. (Mutka 2019.) Ei ole kuitenkaan mahdollista koskaan suunnitella lopullisesti opiskelijan oppimiskokemusta, sillä oppiminen on opiskelijan toiminnan tulos. Oppimisen muotoilulla saavutetut tuotokset toimivat epäsuorasti opiskelijoiden tulkitessa ja muokatessa niitä omiin tarpeisiinsa. Opettajien on mahdollisuus

tukea oppimista rakentaen oppimistehtäviä ja -ympäristöjä sekä oppimisryhmiä. (Aaltonen & Alanko-Turunen 2019, 63-64.)

4.2.1 Palvelumuotoilu

Palvelumuotoilu voidaan nähdä ajattelu- ja toimintatapana, prosessina, työkaluvalikoimana ja useita tieteenaloja yhdistävänä kielenä (Kuvio 10). Se on asiakkaan, yrityksen ja kohderyhmien ymmärtämistä, ideoiden kehittämistä ja niiden muovaamista sopiviksi ratkaisuisiksi. Palvelumuotoilussa suunnitellaan, kehitetään ja muovataan hyödyllisiä, käytännöllisiä ja vaikuttavia palvelukokemuksia. Se on monitieteellinen lähestymistapa, joka yhdistelee useita erilaisia menetelmiä ja työvälineitä moninaisista lähteistä. Palvelumuotoilun etuna pidetään juuri sitä, että se yhdistää eri alojen lähestymistapoja ja asiantuntijuutta. (Stickdorn 2018, 17-22; Tuulaniemi 2011, 58, 61; Moritz 2005, 39-41, 45.)



Kuvio 10: Mitä kaikkea palvelumuotoilu on?

Palvelumuotoilussa hyödynnetään tuotemuotoilusta tuttua kehittämisprosessia. Muotoilusta on tuotu muun muassa prosessi- ja menetelmäosaaminen, visualisointi ja prototyypointi palveluiden kehittämisen tueksi. Palvelu voidaan helposti kuvata myös prosessina, joten näitä menetelmiä on voitu luontevasti siirtää palveluiden kehittämisen puolelle. (Tuulaniemi 2011, 63-64.)

Palvelumuotoilu auttaa tuomaan esiin mahdollisuuksia, tuottamaan ideoita, ratkaisemaan ongelmia ja kehittämään toteuttamiskelpoisia ratkaisuja. Sen avulla voidaan selittää ja kuvata oivalluksia, käsityksiä ja monimutkaisia prosesseja. Palvelumuotoilussa menetelmillä ja työvälineillä pyritään tekemään palvelukokemuksesta johdonmukaista, haluttua,

käytännöllistä, yrityksen linjoihin sopivaa ja kaupallisesti kannattavaa. Palvelumuotoilu mahdollistaa lisäarvon luomisen, erottumisen kilpailijoista ja asiakkaiden tavoittamisen. Palvelumuotoilu on vuorovaikutteinen ja käyttäjäkeskeinen menetelmä, jonka tarkoituksena on tuoda esiin asiakkaan näkökulman. (Moritz 2005, 39-41, 45; Stickdorn & Schneider 2010, 34.)

4.2.2 Oppimisen psykologia

Huhtasen (2019, 5) mukaan oppimisen pelkistäminen muutamaankin piirteeseen ei ole mahdollista, sillä oppiminen on moninainen inhimillinen ilmiö. Oppimisen psykologiaa rakentaessa voidaan kuitenkin ajatella, että ”mitkä ovat ne psykologiset tekijät, joita ilman oppiminen ei pääse tapahtumaan?” Oppimisen psykologian välttämättömimmät edellytykset rakentuvat neljästä eri osasta (Kuvio 11): motivaatio, muisti, tarkkaavaisuus ja emootiot. (Huhtanen 2019, 5.)



Kuvio 11: Oppimisen psykologian rakennusaineet (mukaillen Huhtanen 2019).

Motivaatio mahdollistaa oppimisen liikkeellelähdon. Keskeiset kysymykset teeman ympärillä ovat, että mikä saa ihmisen valitsemaan tietyn vaihtoehdon, aloittamaan toiminnan tai ponnistelemaan oppimisen eteen. Huhtasen (2019, 5-6) mukaan keskeinen teoria viime aikojen motivaatiotutkimuksen kentällä on ollut itseohjautuvuusteoria, jonka kehittivät psykologit Edward Deci ja Richard Ryan (2000). Itseohjautuvuusteorian mukaan kaikilla ihmisillä on psykologiset perustarpeet, joiden vastaamiseen toimintamme on sidoksissa. Perustarpeet voidaan jakaa kolmeen tekijään: autonomian, kyvykkyyden ja yhteisöllisyyden kokemuksiin. Sisäinen motivaatio rakentuu edellä mainituista tekijöistä ja niiden täyttymisestä kulttuurista ja ihmisestä riippumatta, mutta keskeisintä on kuitenkin ihmisen oma kokemus. Mikäli ihminen halutaan saada oppimaan, on hänen sisäinen motivaationsa

saatava heräämään, sillä itseohjautuvuusteorian näkökulmasta on mahdotonta motivoida ketään pelkästään ulkoapäin. Selkeä ero näiden motivaatioiden välillä on se, että sisäisesti motivoituneen henkilön toiminta perustuu tekemisestä aiheutuvaan tyydytykseen, kun taas ulkoinen motivaatio perustuu toiminnasta erotettaviin seurauksiin kuten esimerkiksi paineeseen tai palkintoon. (Huhtanen 2019, 5-6; Launonen, Kostamo & Marttinen 2017, 21, 37-38.)

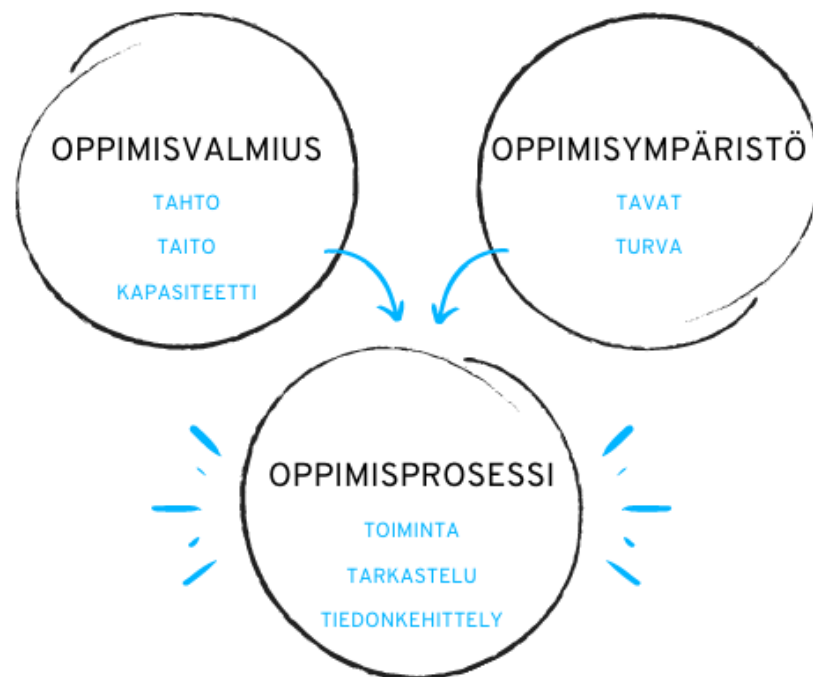
Muistamisen kannalta olennaista on asioiden käsittely ja tiedon rakentelu. Piagetin konstruktivisen oppimisteorian mukaan ihminen muistaa asioita rakentamalla yhteyksiä asioiden välille, ei tallettamalla tiedon osia mieleensä. Mikäli opittavia asioita käsittelee vain opettaja esimerkiksi luennon yhteydessä, ei muistiin painumista tapahdu kuin opettajalla. Sen sijaan, jos opiskelijat käsittelevät aihetta itse, on heidän mahdollista kytkeä ne aiemmin oppimaansa ja osaavat yhteyksien avulla palauttaa asiat mieleensä. Tätä aktiivisesti koottua tietorakennetta kutsutaan mentaalimalliksi tai mielenmalliksi. (Huhtanen 2019, 6.) Nykymaailmassa oppijan on oltava aktiivinen ja haettava tietoa itsenäisesti sekä rakentamalla ja jakamalla tietoaan yhdessä muiden kanssa verkostoituen sosiaalisessa mediassa. Konnektivistinen lähestymistapa perustuu sosiaalikonstruktivistiseen oppimisnäkemykseen, joka tapahtuu digitaalisissa ympäristöissä hyödyntäen teknologiaa (Siemens 2006, Pylkän 2021 mukaan). Oppiminen on yhteyksien luomista eri tietolähteistä ja verkostoista saadun informaation pohjalta (Siemens & Conole 2011, Pylkän 2021 mukaan). Sosiaalinen vuorovaikutus tehostaa tiedon rakentelua. (Huhtanen 2019, 6; Pylkkä 2021.)

Motivaation saadessa oppimisen käyntiin ja muistin toimiessa opittavan prosessointina, toimii tarkkaavaisuus Huhtasen (2019, 6) mukaan eräänlaisena suppilona tarjolla olevan opittavan materiaalin ja muistin prosessoinnin välillä. Se suuntaa huomion tärkeisiin asioihin suodattaen pois ”turhaa” tietoa. Oppimisen näkökulmasta haasteen tähän tuo se, että evolutiivisen selviytymisen kannalta tärkeät, kuten äänekkäät, liikkuvat, isot ja värikkäät, asiat vievät huomion pois mutkikkailta yksityiskohdilta tarkkaavaisuuden toimiessa suodattimena (Huhtanen 2019, 6; Rauste-Von Wright, von Wright & Soini 2003, 107-110). Myös tarkkaavaisuutemme herpaantuu noin 15-20 minuutin välein, joten tarvitsemme aina uuden virikkeen, kuten koulutustavan tai median vaihdon, jotta tarkkaavaisuuden on mahdollisuus kiinnittyä uudelleen (Hattie 2014, 113-115; Huhtanen 2019, 7). Tarkkaavaisuutta tukeva oppimistilanne suuntautuu relevantteihin tekijöihin ja tarjoaa vaihtelua (Huhtanen 2019, 7).

Ajattelu voidaan jakaa kahteen tapaan eli nopeaan, intuitiiviseen ajatteluun (taistele ja pakene) sekä hitaaseen, tietoiseen ajatteluun (esimerkiksi mutkikkaat päässä laskut) (Kahneman 2011, Huhtanen 2019, 7 mukaan). Nopea ajattelu on ihmisille luontevaa ja tehokasta, mutta tietoinen ajattelu on mutkikkaiden asioiden oppimisen edellytys. Oppiminen edellyttääkin erityistä tilaa tietoiselle ja hitaalle ajattelulle (Hess 2014, 11-14). Hidas ja tietoinen ajattelu on mahdollista vain, kun ihminen kokee olevansa turvassa. Psykologisen

turvallisuuden ilmapiiri toimii siis keskeisen oppimisen mahdollistajana. (Hess 2014, 22-32; Huhtanen 2019, 7.)

Psykologi Siefenin (2020) mukaan oppimisen psykologia voidaan jaotella myös kolmeen osa-alueeseen (Kuvio 12), joita ovat oppimisprosessi, oppimisvalmius ja oppimisympäristö. Oppimisen psykologia toimii apuna oppimisen ymmärtämiseen ja näiden kolmen osa-alueen tukeminen vahvistaa ihmisen kehitymis- ja oppimispotentiaalia. (Siefen 2020.)



Kuvio 12: Oppimisen psykologia (mukaillen Siefen 2020).

Oppimistavoitteen aktiivisessa työstämisessä eli oppimisprosessissa tarkastellaan toimintaa ja tietämystä, hankitaan ja kehitetään tietoa, jonka pohjalta tehdään uusia tekoja toistuvasti. Oppimisprosessiin lähteminen ja eteneminen on sidoksissa oppimisvalmiuteen ja oppimisympäristöön. Oppimisvalmius on halua oppia, taitoa toteuttaa oppimistekoja ja kapasiteettia oppia. Toimiva oppimisympäristö takaa rutiinien ohjaavia oppimistekoja ja psykologisesti turvallisen oppimisen ilman pelkoa, häpeää tai hylkäämistä. (Siefen 2020.)

4.2.3 Pedagogiikka

Vaikka teknologia kehittyy nopeasti ja oppimista tukevia uusia sovelluksia ja malleja syntyy koko ajan, oppimisen lainalaisuudet kuitenkin pysyvät samankaltaisina. Liikkeelle lähdetään halutuista oppimisen tavoitteista ja mietitään, millainen pedagoginen malli tukisi oppimisen tavoitteiden saavuttamista. Opettajan pedagoginen osaaminen on ratkaisevassa asemassa. Verkossa oppimisen säännöt ja periaatteet sekä verkossa oppimisen prosessi ovat olennaisessa

osassa ymmärtäessä ja rakentaessa verkko-opintoja. Verkossa tapahtuvat pedagogiset ratkaisut pohjautuvat usein sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, joka korostaa opiskelijan vastuuta omasta oppimisprosessista sekä opiskelijan itseohjautuvuutta. Osana tätä on oppimisen yhteisöllisyys sekä tiedon rakentuminen sitä työstämällä ja jakamalla muiden kanssa. (Marstio 2020, 12.) Opiskelijan laadukas oppiminen on keskiössä tehdessä pedagogisia valintoja ja suunnitellessa opetusta (Mäki, Vanhanen-Nuutinen & Niinistö-Sivuranta 2019).

Ammattikorkeakoulupedagogiikka sisältää ammatilliset lähtökohdat, korkeakoulutasoiset edellytykset sekä opettamisen että oppimisen elementit. Mäki (2019, 82-84) tarkastelee ammattikorkeakoulupedagogiikkaa kolmen elementin kautta. Näitä elementtejä ovat moniulotteiset teoreettiset virtaukset ja vahva käytännön ohjaus, pedagogiikassa korostuva osaamisperustaisuus sekä kolmen tehtävän integraatio. Ensimmäisen elementin johtava ajatus rakentuu siitä, että teorioille ja tiedolle syntyy merkitys vasta kun niitä sovelletaan ympäristössä. Ammattikorkeakoulupedagogiikan teoreettiset osat ovat olleet aina kytköksissä käytännön tarpeisiin. Toinen kohta eli pedagogiikassa korostuva osaamisperusteisuus rakentuu sille ajatukselle, että ammattikorkeakoulussa pedagogiset ratkaisut ovat suuntautuneet osaamisen kehittämiseen. Viimeinen elementti ohjaa ammattikorkeakoulupedagogiikan tehtävää sitoa opetus- ja ohjaustoiminta osaksi ammattikorkeakoulun tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotyötä (TKI) eli toteuttaa ammattikorkeakouluille asetettua kolmea tehtävää (opetus- ja ohjaustyö, tutkimus- ja kehittämistoiminta sekä alueellinen vaikuttaminen). Laurean kehittämä Learning by Developing -malli (Luku 2.1) on johdattanut pedagogiikan profiloitumista ammattikorkeakoulumaiseksi ja se on koettu urauurtavaksi ammattikorkeakoulujen parissa. (Mäki 2019, 82-84, 88.)

Aaltosen ja Alanko-Turusen (2019, 62) mukaan Laurillard (2012) näkee opetustyön myös muotoilutieteenä. Opettajat rakentavat kattavan ymmärryksen itselleen opiskelijoiden sekä työelämän tarpeista, jonka pohjalta he kehittävät omaa pedagogista toimintaansa prosessoimalla pedagogisia käsikirjoituksiaan ja jakamalla niitä muille esimerkiksi verkkotyöalustojen välityksellä. Opettajilla tulee olla uskallusta ja työkaluja lähdeittäessä kohti uudenlaista pedagogista suuntaa, jota muuntuvat toimintaympäristöt sekä koulutuksessa, työelämässä että arjessa vaativat. Tähän on sidoksissa myös taito ja halu kehittää uutta yhdessä opiskelijoiden, opettajien ja työelämän kanssa. Osallisuus on onnistumisen perusedellytyksiä niin kutsutussa yhteisopettajuudessa. Sen avulla kaikkien on mahdollisuus tuntea olevansa tärkeä osa uudistamis- ja kehittämisprosessia. (Aaltonen & Alanko-Turunen 2019, 62-63.)

Muotoiluajattelusta tuttua käyttäjän tarpeiden ymmärtämistä voidaan soveltaa myös suunnitellessa ja kehittäessä pedagogiikkaa. Aaltonen ja Alanko-Turunen (2019, 62) kuitenkin muistuttavat, ettei pedagogista toimintaa voida tyypistää muotoilun avulla ”tarkasti noudatettaviksi työhohjeiksi”, sillä pedagogiikka rakennetaan aina osallistujista, tilanteista ja

kontekstista. (Aaltonen & Alanko-Turunen 2019, 62.) Korkeakouluympäristössä yhteisiä pedagogisia haasteita muodostavatkin eettiset kysymykset, muuttuvan ja tuntemattoman tulevaisuuden ennakointi sekä oppimisen digitalisaatio (Mäki ym. 2019).

5 Kehittämistyön toteuttaminen palvelumuotoilullisin menetelmin

Kehittämistyön tietopohjaosuudessa on käsitelty miten tehdä hyvä MOOC, mutta mitä opiskelijat ovat mieltä? Mikä heille luo mielekkään oppimiskokemuksen? Kehittämistyön tavoitteena on selvittää, että mikä opiskelijoiden mielestä tekee MOOC-toteutuksesta laadukkaan. Tarkoituksena on luoda kurssisuunnittelutyön avuksi konsepti yhtenäisestä MOOC-toteutuksesta, joka vastaa opiskelijoiden tarpeisiin ja täyttää samalla koulun osaamistavoitteet, arviointikriteerit ja toteuttaa LbD-mallia.

Miksi lähestymistavaksi on valittu palvelumuotoilu? Palvelumuotoilun palapelimaisesti koostunut ajattelumalli, joka on rakentunut muotoilun ja useiden eri tieteiden pohjalta ja täten ammentanut ideoita ja menetelmiä erilaisilta tieteenaloilta kuten liiketoiminnan kehittämisestä ja sosiaalitieteistä. Palvelumuotoilun avulla keskitytään ratkaisemaan juuri oikeaa asiaa rajaamalla ongelma tai mahdollisuus oikealla tavalla. Palvelumuotoilun prosessi alkaakin käyttäjän tarpeisiin tutustumalla. Kun ymmärretään tarpeet eikä hypätä suoraan ratkaisuun, on oikea innovaatio mahdollista saavuttaa. (Innanen 2018; Stickdorn 2018, 13.)

Palvelumuotoilun menetelmistä puhuttaessa herää kysymys, että mitä ovat juuri palvelumuotoilussa käytetyt menetelmät? Ei ole olemassa yhtä tarkkaa määritelmää sille, mikä on palvelumuotoilun menetelmä tai mikä ei ole, joten palvelumuotoilussa voidaankin käyttää rajattomasti erilaisia menetelmiä ja työkaluja. Tärkeintä onkin osata valita kuhunkin haasteeseen sopiva menetelmä ja työkalu. Tässä nousee keskeiseksi tekijäksi soveltamisen uskallus ja osaaminen. Innanen (2018) mukaan ”usein parhaiten tavoitteeseen päästään yhdistämällä useita menetelmiä tai poimimalla niistä soveltuvat osat”. (Innanen 2018.)

Oikean menetelmän soveltamiseen ja valintaan auttavat palvelumuotoilijan kokemus, ymmärrys palvelumuotoilun ajatusmaailmasta ja siitä, millainen menetelmä on hyvä. Innanen (2018) mukaan hyvä palvelumuotoilun menetelmä synnyttää empatiaa, tukee ihmisten osallistamista ja auttavat visualisoimaan eli kuvaamaan käyttäjän näkökulman ja aineettoman palvelun. Luovien ja toiminnallisten menetelmien avulla ihmiset pystyvät ilmaisemaan itseään verbaalisen ilmaisun lisäksi. Hyvän menetelmän tunnistaa Innanen (2018) mukaan myös siitä, että se on ratkaisuidean konkretisoinnin tukena, mahdollistaa nopean kokeilemisen ja että sen avulla kerätystä tiedosta saadaan esille olennaiset asiat kehittämisen kannalta. (Innanen 2018.) Myös tutkimusongelma toimii ohjaavana tekijänä tutkijan päätöksenteossa jokaisessa vaiheessa. Kysymys siis suuntaa valintoja, mutta samalla se joutuu kehittämistyön edetessä

yhä uudelleen tarkastelun ja tarkennuksen kohteeksi. Metodeita valittaessa tulee ottaa huomioon niiden yhteensopivuus ja kehittämistyön laajempien päämäärien palvelu. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 16.)

Palvelumuotoilun menetelmät on usein jaettu palvelumuotoiluprosessin vaiheiden mukaisesti, mutta menetelmiä voidaan tarkastella myös niiden tuottaman hyödyn ja tiedon mukaisesti. Sandersin (2002) mukaan tuotettua tietoa voidaan hankkia ja jaotella kolmen osion avulla (Kuvio 13): mitä ihmiset kertovat, mitä ihmiset tekevät ja käyttävät sekä mitä ihmiset tuntevat, ajattelevat ja mistä he unelmoivat. Lisäksi kun halutaan tietoa ”tajunnan sisällöistä”, Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 28) mukaan tulisi käyttää kvalitatiivisia menetelmiä kuten osallistuvaa havainnointia, teemahaastattelua tai päiväkirjoja. Näiden menetelmien avulla päästään lähemmäksi merkityksiä, joita ihmiset antavat tapahtumille ja ilmiöille. Niiden avulla saadaan tuotua esiin tutkittavien näkökulma. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 28.)



Kuvio 13: Kehittämistyön tiedon rakentuminen palvelumuotoilullisin menetelmin (mukaillen Sanders 2002).

Tässä kehittämistyössä menetelmiä on tarkasteltu sekä niiden tuottaman hyödyn ja tiedon mukaisesti (Kuvio 13) että palvelumuotoiluprosessin vaiheiden mukaisesti. Tämän kehittämistyön kehittämisasetelmaan ei ollut yhdistettävissä yhtä palvelumuotoiluprosessia, jonka mukaisesti tutkimus olisi suoritettu, joten tätä työtä varten on kehitetty oma palvelumuotoiluprosessi (Kuvio 14) yhdistellen erilaisia prosessien osia. Oman prosessin luomisessa apuna on käytetty Design Councilin (2021) the Double Diamond-mallia (Discover, Define, Develop, Deliver), Brownin (2008) kolmivaiheista designprosessia (Inspiration,

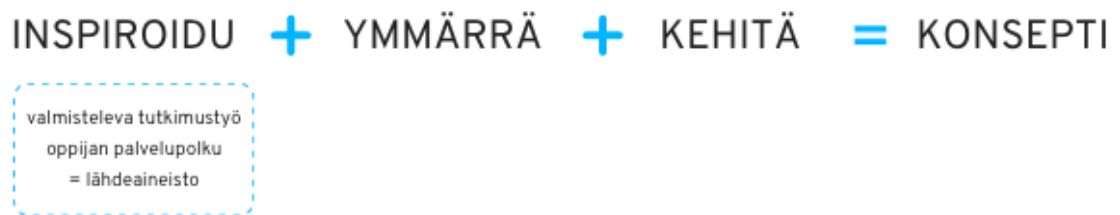
Ideation, Implementation) sekä Next Generationin (2013) viisivaiheista prosessia (Emphasize, Define, Ideate, Prototype, Test). Designprosessi voitaisiinkin määritellä Brownin (2008, 88) mukaan vertauskuvallisesti erilaisten vaiheiden systeemiksi ja iteratiiviseksi prosessiksi, eikä niinkään ennalta määritellyksi sarjaksi tiettyjä askelmia. Designajattelu ja -prosessi saattaa tuntua alkuun kaoottiselta ja epäjärjestelmälliseltä erotessaan perinteisestä lineaarisesta prosessista. Prosessin edetessä kuitenkin huomaa, miten tuloksia saavutetaan ja prosessi vaikuttaa selkeämmältä. (Brown 2008, 88.)



Kuvio 14: Palvelumuotoiluprosessi - Inspiroidu, ymmärrä & kehitä

Inspiroidu-vaiheessa näyttäytyvät ongelma, mahdollisuus tai molemmat ja nämä motivoivat oikean lopputuloksen etsimistä. Muotoilijana toimiva tutkija etsii uusia mahdollisuuksia, markkinoita, trendejä ja oivalluksia. Lisäksi tutustutaan projektin haasteisiin sekä luodaan käsitystä ympäristöstä, jonka parissa työskennellään. Samalla pohditaan, onko ongelmaksi valikoitunut projektin keskittymisen arvoinen tavoite. Toisessa vaiheessa sukelletaan käyttäjien jokapäiväiseen elämään ja tutkitaan heidän tapojaan toimia ja toiveitaan tulevasta. Kehitä-vaiheessa ratkaisun määrittely tapahtuu järkeistämällä ja jäsentämällä edellisessä vaiheessa tullut informaatio. Informaation jäsentämisen myötä syntyneet ideat käydään läpi ja samalla pohditaan, mikä on käyttäjän, projektin ja toimeksiantajan kannalta kehittämisen arvoinen kohde. Valittu idea kehitetään lopulliseen muotoonsa valittujen työkalujen avulla. Kehittämistyö saattaa käydä useita kertoja niin sanotulla uusintakierroksella, kun ideoita jalostetaan ja otetaan uusia suuntia. (Brown 2008, 88-89; Design Council 2021; Next Generation 2013.)

5.1 Inspiroidu - Valmisteleva tutkimustyö ja oppijan palvelupolku



Kuvio 15: Inspiroidu -vaihe ja käytetyt menetelmät

Kehittämistyön ensimmäisessä vaiheessa (Kuvio 15) keskitytään havainnoimaan ja tutkimaan ympäristöä, jossa kehittämistyö suoritetaan. Inspiroituminen aiheeseen ja taustatiedon kerääminen tapahtuu tässä kehittämistyössä valmistelevan tutkimustyön ja oppijan palvelupolun ja oppimisprosessin avulla. Huolellinen taustatutkimus edesauttaa tutkittavien ajatusmaailman ja ympäristön parempaa ymmärrystä ja auttaa aineiston analysoinnissa sekä konseptin rakentamisessa. Inspiroidu-vaiheen materiaali muodostaa kehittämistyön lähteaineiston yhdessä tietopohjan kanssa.

Valmisteleva tutkimustyö

Valmistelevan tutkimustyön (Preparatory research) ajatuksena on syventää näkemyksiä sisällöstä ja sen tuomista haasteista, kontekstin ymmärtämisestä, luuloista ja sisäisistä vuorovaikutuksista, joita on jo olemassa tai jotka syntyvät kehittämistyön edetessä. Valmistelevan tutkimustyön tavoitteena on löytää oikeita kysymyksiä kehittämistyön tueksi eikä niinkään heti etsiä vastauksia. (Stickdorn 2018, 117, 337-338.) Tässä kehittämistyössä valmistelevaa tutkimustyötä tehtiin toimeksiantajan tapaamisilla, taustamateriaalin lukemisella sekä oppilaiden ja opettajien kanssa keskustellen.

Kehittämistyö aloitettiin laajalla kehittämisaihealueella, joka muotoutui ajatuskartan muotoon (Kuvio 16). Kehittämisaiheen valinnassa ja rajaamisessa auttoivat aiheen tutkiminen ja tapaamiset toimeksiantajan kanssa. Kehittämistyön aloittaminen laajemmalla rajauksella auttaa pitämään mielen avoimena ja ottamaan vastaan myös asioita, joita ei olisi tullut muuten ajatelleeksi (Stickdorn 2018, 117).



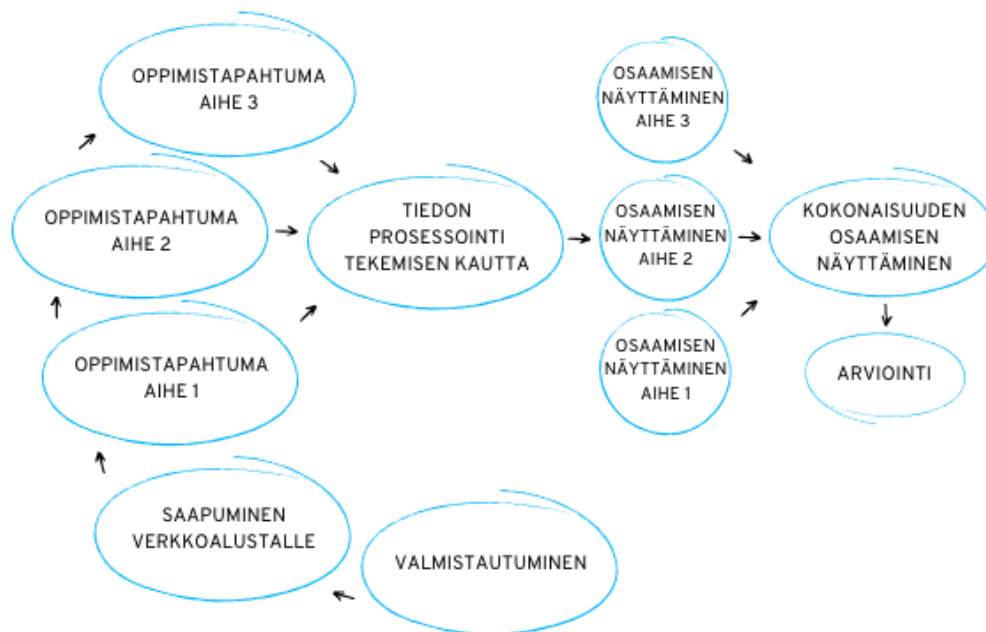
Kuvio 16: Kehittämisaihealueen kartoittaminen ajatuskartan muodossa

Kehittämisaihealueen kartoittamisessa käytiin läpi kehittämistyön kannalta keskeisiä teemoja kuten korkeakouluympäristöä ja sen tuomia rajoituksia, arvoja ja tavoitteita, opiskelijakeskeistä suunnittelua, avointa joukkoverkkokurssia eli MOOCia ja oppimista verkossa sekä lähestymistapana palvelumuotoilua. Näiden pohjalta muodostui myös tämän kehittämistyön teoreettinen viitekehys (Luvut 2-4.).

Oppijan palvelupolku

Palvelupolku eli tapahtumaketju kertoo visuaalisesti, mistä kontaktipisteistä ja tapahtumista palvelu koostuu. Tässä kehittämistyössä palvelulla tarkoitetaan laajan, avoimen verkkokurssin oppimispolkua ja asiakkaana toimivat oppilaat. Palvelupolku kuvaa, miten asiakas etenee palvelussa ja mitä hän kokee. Tällä tavoin saadaan luotua kokonaiskuva palveluprosessista asiakkaan näkökulmasta ja polun avulla on mahdollisuus tunnistaa tärkeimmät ja kriittisimmät kohdat. Palvelupolku onkin tärkeää kuvata, kun suunnitellaan kokonaan uutta tai parannetaan jo olemassa olevaa palvelua. (Bergström & Leppänen 2009, 187; Stickdorn 2018, 128; Tuulaniemi 2011, 78-81.)

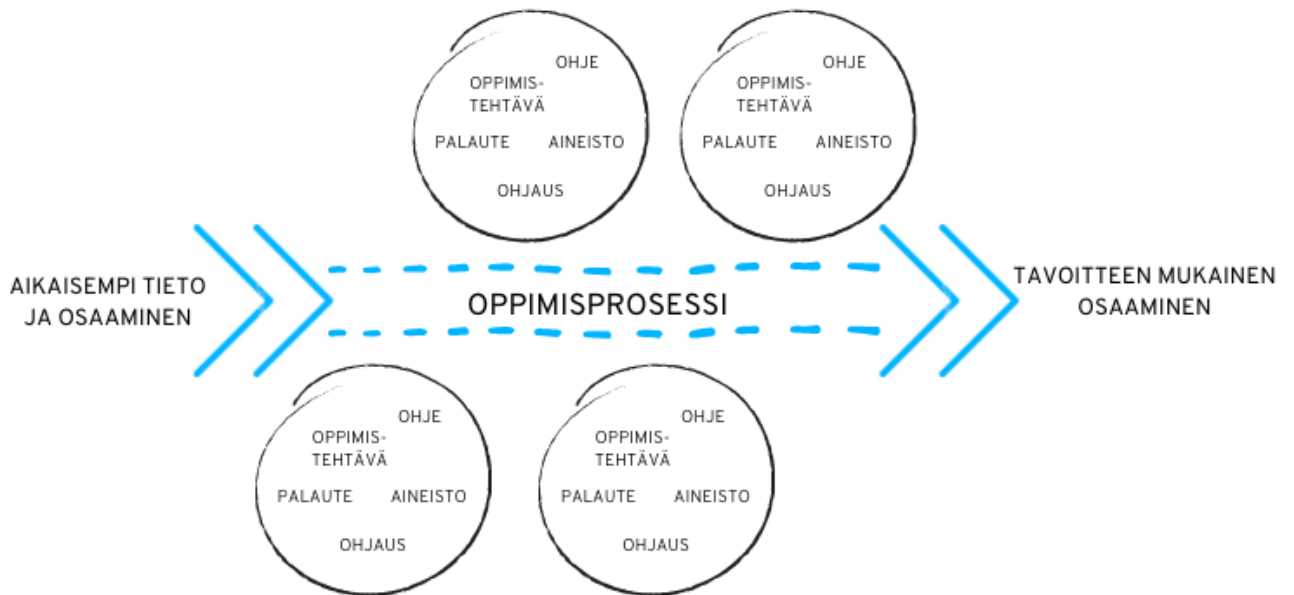
Palvelupolku jaetaan tarkoituksenmukaisesti eri vaiheisiin, joita kutsutaan palvelutuokioiksi. Jokaisessa tuokiossa on erilaisia kontaktipisteitä, joiden kautta asiakkaat ovat kontaktissa palveluun kaikilla aisteillaan. Kontaktipisteinä toimivat esimerkiksi ympäristöt, ihmiset, esineet ja toimintatavat. (Tuulaniemi 2011, 78-81.) Marstio (2020, 14) on hahmottanut opiskelijan polkua verkkototeutuksella. Polku pohjautuu Laurealaisten kokemuksiin ja pedagogisesti toimivaa opiskelijan polkua luonnehtiviin mallinnuksiin (Salmon 2013, Silander & Koli 2003, Koli 2011). Tässä kehittämistyössä polku on toteutettu mukailen Marstion (2020, 14) esittämää mallia kuviossa 17. Avoimen joukkoverkkokurssin eli MOOCin ja verkkokurssin erot näkyvät muun muassa kurssin saatavuudessa, oppimisen syvyydessä ja tiedon luonteessa (Korpela 2020, 144) eikä niinkään opiskelijan oppimisen polussa, joten kehittämistyön lähdemateriaalina voidaan käyttää opiskelijan oppimisenpolkua.



Kuvio 17: Opiskelijan oppimisenpolku verkko-opinnossa (mukaiillen Marstio 2020, 14).

Opiskelija etenee verkkototeutuksella kuvion 17 esittämän polun mukaisesti. Saavuttuaan verkkokurssiympäristöön opiskelija etsii hänen kannaltaan tärkeimmät asiat eli tehtävät, arviointikriteerit ja aikataulut. Saapumisvaiheessa opiskelijoiden ja opettajien esittäytyminen myötävaikuttaa opiskelijan emotionaalista sitoutumista oppimistapahtumaan ja muihin opiskelijoihin sekä edistää vuorovaikutusta. Verkossa tapahtuva kurssi on Marstion ja Lipastin (2016) mukaan ”ikään kuin turistikohte, johon saavuttuaan turisti lähtee kiertämään nähtävyydestä toiseen” nähtävyydet ovat oppimistapahtumia, joiden yhteydessä kerätään ja prosessoidaan tietoa matkakohteesta”. Tämän jälkeen tieto prosessoidaan tekemisen kautta. Opiskelijan osaamisen arviointi voidaan toteuttaa vertaisarvioinnin, verkkotentin, itsearvioinnin tai suullisen palautteen avulla. Lopuksi opiskelija antaa ohjaajalle ja kurssin rakentajille palautteen verkko-opinnosta. (Marstio & Lipasti 2016.)

Kehittämistyön lähdeaineistona hyödynnettiin myös oppimisen prosessia (Kuvio 18), joka mahdollistaa oppimispolun hahmottamisen eri tavalla ja eri näkökulmasta (Koli 2011; Laasonen 2018). Tämän esimerkin oppimisprosessissa on useita eri oppimistilanteita, jotka sisältävät teeman, oppimistavoitteet ja -tehtävät, aineiston sekä ohjauksen ja arvioinnin. Prosessi rakentuu aikaisemman tiedon pohjalle kohti tavoitteen mukaista oppimista oppimistilanteiden avulla.



Kuvio 18: Oppimisprosessi (Mukaillen Koli 2011; Laasonen 2018).

Lineaarisen näkökulman lisäksi prosessi voi olla esimerkiksi osaamistason mukaan haarautuva, palaava, verkkomainen kuten hypertekstirakenteet tai opiskelijaorientoitunut (Simonson, Smaldino, & Zvacek 2015, Laasonen 2018 mukaan). Avoimen massaverkkokurssin pohjaksi tulee laatia oppimisprosessin ja ohjauksen kuvaus. Esitettyjä oppimispolkuja ja oppimisprosesseja hyödynnetään konseptin rakentamisessa. Valmis konsepti esitellään luvussa 8.

5.2 Ymmärrä - Osallistuva havainnointi, teemahaastattelut ja luotaimet



Kuvio 19: Ymmärrä -vaihe ja käytetyt menetelmät

Kehittämistyön prosessin mukaisesti toisessa vaiheessa (Kuvio 19) keskitytään ymmärtämään käyttäjää ja hänen ajatuksiaan ja ympäristöään. Tässä menetelmällisenä apuna toimivat osallistuva havainnointi, kohdennetut teemahaastattelut ja päiväkirjamuodossa toteutetut luotaimet. Tämän vaiheen aineisto muodostaa kehittämistyön kehittämisaineiston, jonka tuloksia käsitellään luvussa 6.

Osallistuva havainnointi

Osallistuvalla havainnoinnilla tarkoitetaan sitä, että tutkija osallistuu kehittämiskohteensa toimintaan. Vilkka (2006) kannustaa osallistuvan havainnoinnin suuntaamista kehittämisiongelman kannalta merkittävään asiasisältöön. (Vilkka 2006, luku 2.2.2.) Tässä kehittämistyössä havainnointi on kohdistettu opiskelijoiden toimintaan ja heidän esittämiin kysymyksiin ja haasteisiin. Osallistuvaa havainnointia toteutettiin kahdella eri MOOC-toteutuksella kahden eri oppilaitoksen järjestämänä. Tutkija osallistui ja suoritti avoimet massaverkkokurssit samalla havainnoiden kurssilla toistuvia teemoja ja haasteita. Havainnoinnista saatava materiaali toimii osana kehittämisaineistoa, jonka tuloksia käsitellään teemoitettuna luvussa 6.

Kohdennettu teemahaastattelu

Teemahaastattelu on yksi laadullisen tutkimusmenetelmän tutkimushaastattelumuodoista. Siitä käytetään myös nimitystä puolistrukturoitu tai puolistandardoitu haastattelu. Menetelmä on puolistrukturoitu siksi, että haastattelun aihepiirit, teema-alueet, ovat kaikille haastateltaville samat. Teemahaastattelussa kehittämisiongelma kerätään keskeiset teemat tai aiheet, joita käsitellään kehittämisiongelmaan vastaamiseksi. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47-48; Vilka 2015, luku 5.) Tässä kehittämistyössä teemat muodostuivat viisiosaisen jaottelun mallin (Kuvio 20) mukaisesti. Malli on rakennettu Laurean arviointikriteerien, verkkototeutuksen laatukriteerien ja LbD-mallin pohjalta (Luvut 2.1 ja 2.2).



Kuvio 20: Haastattelun teemat

Teemahaastattelulla on tarkoitus päästä lähemmäksi tutkittavia henkilöitä, heidän kokemuksiaan, elämyksiä ja ajatuksia. Tutkijan tehtävänä on välittää kuvaa haastateltavien käsityksistä, ajatuksista, tunteista ja kokemuksista. Haastattelu tähtää informaation keräämiseen ollen ”ennalta suunniteltua päämäärähakuista toimintaa”. Haasteluiden avulla pyritään keräämään aineisto, jonka pohjalta voidaan tehdä luotettavasti tutkittavaa ilmiötä koskevia päätelmiä. Yksilöhaastattelu soveltuu tutkittaessa henkilöiden omakohtaisia kokemuksia. Teemahaastattelu-menetelmä ei ota kantaa haastattelujen määrään tai siihen, miten ”syvälle” käsitellyssä aiheessa mennään, vaan siinä keskitytään haastatteluun, joka etenee keskeisten teemojen varassa. Menetelmä ottaa huomioon sen, että keskeisenä ovat ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asiollensa antamat merkitykset sekä merkitysten syntyminen vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 16, 41-42, 48, 66.)

Kohdennetussa haastattelussa (the focused interview) tiedetään, että haastateltavat ovat kokeneet kaikki tietyn tilanteen ja haastattelu suunnataan tutkittavien henkilöiden omiin subjektiivisiin kokemuksiin tilanteista, joihin tutkija on ennalta tutustunut ja joita hän on analysoinut. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47.) Tässä kehittämistyössä haastateltaviksi valikoituivat henkilöt, jotka olivat suorittaneet yhden tai useamman laajan, avoimen verkkokurssitoteutuksen. Vapaaehtoiset haastateltavat kerättiin LinkedIn- ja Facebook-postauksien avulla.


Kohdennetut teemahaastattelut toteutettiin verkkoyhteyden välityksellä joulukuussa 2020. Haastateltavia kehittämistyössä oli seitsemän kappaletta. Henkilöitä haastateltiin niin kauan, että uudet haastateltavat eivät antaneet enää mitään olennaisesti uutta tietoa. Tätä kutsutaan saturaatioksi. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 60.) Lisäksi jokaiselta haastateltavalta

kysyttiin lupa haastatteluiden tallentamisesta keskustelun litteroimista ja tuloksia varten. Haastateltaville luvattiin, että tallennetut videohaastattelut ja kirjoitettu litterointimateriaali hävitetään kehittämistyön valmistuttua.

Aluksi tutkittavat saivat kertoa visuaalista työkalua apuna käyttäen, millainen kuva kuvailisi heidän mielestään avointa massaverkkokurssia eli MOOC-toteutusta. Kuvan sai valita etukäteen osoitetusta ilmaisesta kuvapankista omien mieltymystensä ja ajatustensa mukaisesti. Aiheeseen herättelyksi tutkittavilta kysyttiin myös, että millä adjektiiveilla he kuvailisivat avointa massaverkkokurssia, johon he osallistuisivat. Valitut kuvat ja adjektiivit käydään läpi luvussa 6 teemojen mukaisesti. Tämän jälkeen haastatteluissa käytiin vapaamuotoisesti läpi teemat (Kuvio 20). Haastattelijana toimiva tutkija piti huolta, että jokainen teema tulee käsiteltyä, mutta ei ohjannut haastattelua tiukan kaavan mukaisesti. Haastattelut litteroitiin tutkijan toimesta heti haastatteluiden päätyttyä. Litteroitu aineisto toimi edellytyksenä aineiston analysoinnille ja jaottelulle, joka on osa Kehitä-vaiheen aineiston käsittelyä (luku 5.3.). Haastattelun teemoihin jaetut tulokset ovat osa kehittämistyön kehittämisaineistoa, jonka tuloksia käydään läpi luvussa 6.

Luotaimet toteutettuna päiväkirjojen avulla

Luotaimet toimivat itsedokumentoinnin avulla tapahtumana menetelmänä, jossa kehittämistyön kohde täyttää annettujen tehtävien mukaan hänelle annettua materiaalia eli päiväkirjaa. Luotainten avulla on mahdollisuus kerätä materiaalia tutkittavien kokemuksista, tunteista ja ajatuksista. Luotainmenetelmä mahdollistaa tutkittavien osallistumisen ajasta tai paikasta riippumatta ja sen avulla on mahdollista kerätä tietoa jopa useiden päivien ajan. (Design Council 2021, 13; Tuulaniemi 2011, 151-152.)

| | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------------------------|
|  | <h1>PÄIVÄKIRJA</h1> | <p>päivämäärä xx.xx.xxxx</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • FIILIS, TUNNETILA? • TÄMÄN HETKEN AJATUKSIA? • MIELEEN NOUSSEITA KYSYMYKSIÄ? • KEHITYSEHDOTUKSIA, MUUTA? | | |

Kuvio 21: Päiväkirjapohjan esimerkkisivu

Tässä kehittämistyössä luotainmenetelmään osallistui viisi henkilöä, jotka täyttivät päiväkirjaa käydessään Laurean rakentamaa MOOC-toteutusta. Koska kyseessä olivat Laurean opiskelijat, haettiin ennen kehittämistyön suorittamista Laurean tutkimuslupa. Tutkittaville annetussa päiväkirjapohjassa (Kuvio 21) kysyttiin päivän tunnetilaa, sen hetkisiä ajatuksia, mieleen nousseita kysymyksiä ja kehitysehdotuksia kurssille. Päiväkirjaa ohjeistettiin täyttämään vapaamuotoisesti sanoin ja kuvin aina kun opiskelee kyseisen kurssin parissa. Luotaimiin osallistuville luvattiin, että tallennetut luotainmateriaalit hävitetään kehittämistyön valmistuttua. Luotainten tuottama materiaali on osa tämän kehittämistyön kehittämisaineistoa, joka on teemojen mukaan käsitelty luvussa 6.

5.3 Kehitä - Aineiston käsittely, toimeksiantajan tapaamiset ja aivoriihet

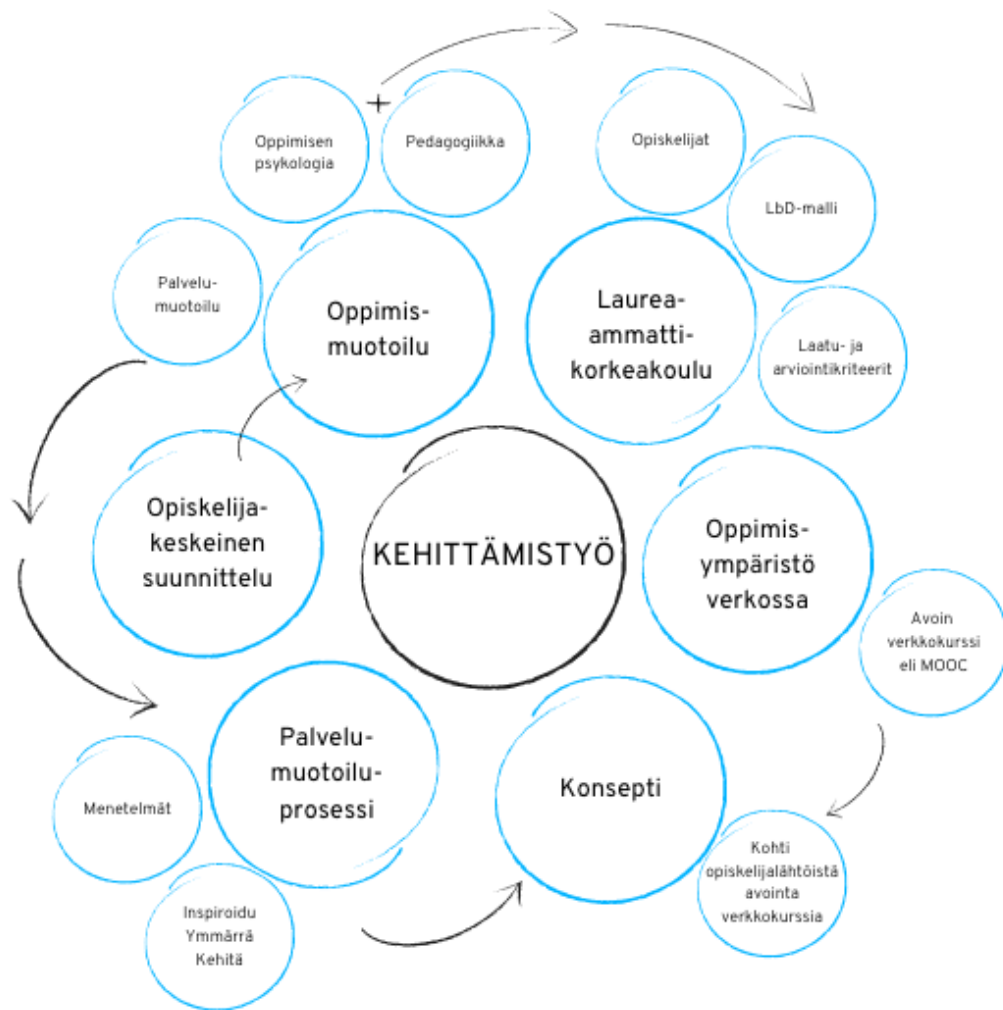


Kuvio 22: Kehitä -vaihe ja käytetyt menetelmät

Tämän kehittämistyön palvelumuotoiluprosessin viimeisessä vaiheessa (Kuvio 22) keskitytään käsittelemään edellisessä vaiheessa litteroitua aineistoa analysoinnin ja teemoihin luokittelun avulla, luomaan ideoita ja ajatuksia konseptista aivoriihissä ja toimeksiantajan tapaamisissa. Aineiston analysointi, aivoriihet ja toimeksiantajatapaamiset muodostavat iteratiivisen jatkumon, jossa ideat rajautuvat, kehittyvät ja kirkastuvat. Näin mahdollistetaan tiivis yhteistyö kehittämisessä ja toimeksiantajalle mahdollisimman arvokas lopputulema. Valikoitujen ideoiden pohjalta pystytään lähteä rakentamaan konseptia, joka esitellään valmiissa muodossaan luvussa 8.

Aivoriihet ja toimeksiantajan tapaamiset

Aivoriihi (Brainstorming) on ryhmässä tehtävä menetelmä, jonka avulla tuotetaan matalalla kynnyksellä paljon ideoita. Aivoriihen avulla pystytään tuottamaan useita vaihtoehtoisia ideoita, joita voidaan myös yhdessä arvioida ja valita. (Design Council 2021, 17; Stickdorn 2018, 179.) Tässä kehittämistyössä toimeksiantaja, opettajat ja opiskelijoita osallistettiin kehittämistyöhön useiden aivoriihien avulla. Niissä tuotettiin ideoita ja ajatuksia keskustelun, tietopohjan, uutisten ja kehittämistyön aineiston tukemana. Tuotettua materiaalia jäseneltiin jatkamalla Inspiroidu-vaiheen Valmistelelevassa tutkimustyössä tehdyn ajatuskartan laajentamisen ja syventämisen avulla (Kuvio 23).



Kuvio 23: Kehittämistyön syventäminen ja jäsentely ajatuskartan avulla

Osallistettaessa kutakin kohderyhmää ideointiin, ideoiden valintaan ja rajaamiseen, pystyttiin varmistamaan aiheen relevanttisuutta toimeksiantajalle, tietopohjakeskeisyyttä opettajien tuella ja kohderyhmätuntemusta ja oikealla tiellä pysymistä opiskelijoiden avulla. Aivoriisiä ja toimeksiantajatapaamisia toteutettiin useita koko prosessin ajan, mutta erityisessä roolissa ne olivat prosessin viimeisessä vaiheessa käsitellessä ja jaotellessa aineistoa ja ideoita konseptia varten.

Aineiston käsittely ja analysointi

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tulkintaa tehdään koko kehittämisprosessin ajan. Laadullisen aineiston analyysi alkaakin usein jo haastattelutilanteessa. Tutkijan haastatellessa voidaan tehdä havaintoja nousseista ilmiöistä esimerkiksi niiden toistuvuuden, useuden ja jakautumisen perusteella. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 136, 152.) Vaikka aineiston analyysi alkaa osittain jo palvelumuotoiluprosessin toisessa vaiheessa Ymmärrä, sisällytetään se tässä

kehittämistyössä prosessin kohtaan Kehitä, sillä tietoisesti analyysi tapahtuu vasta tässä vaiheessa prosessia analyysimenetelmien ja teemoittamisen avulla.

Tämän kehittämistyön sisällönanalyysi toteutetaan aineistolähtöisesti, jossa hyödynnetään osittain teoriaohjaavaa analyysiä eli analyysi ei pohjautu suoraan tietopohjaan, vaan tietopohja ja aikaisempi tieto toimii analyysin apuna (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.2). Kehittämisaineiston analysoinnin apuna toimivat Laurean arviointi-, verkkototeutuksen laatukriteerit, osaamistavoitteet ja LbD-malli (Luvut 2.1 ja 2.2) sekä Inspiroidu-vaiheessa (Luku 5.1) läpikäyty materiaali ja tietopohja. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi valikoitui siksi, että tässä kehittämistyössä on tavoitteena tarkastella tutkittavien merkitysmaailmaa (Vilka 2015, luku 6).

Aineiston analyysitekniikat ovat moninaisia ja niissä on paljon erilaisia työskentelytapoja. Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 136) mukaan ei ole olemassa yhtä tai oikeaa tapaa analyysiin. Tässä kehittämistyössä analyysi mukailee Deyn (1993, 31) kuvaaman kolmivaiheisen, kuvailu, yhdistely ja luokittelu, kvalitatiivisen analyysin prosessia (Kuvio 24). Tässä kehittämistyössä luokittelu toteutetaan teemoitteluna, sillä se voi olla luokittelun kanssa samankaltaista, mutta siinä painottuu mitä kustakin teemasta on sanottu (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.1).



Kuvio 24: Kvalitatiivinen kolmivaiheinen analyysi (mukaillen Dey 1993, 31.)

Aineiston kuvailun avulla pyritään kartoittamaan henkilöiden, tapahtumien tai kohteiden ominaisuuksia tai piirteitä. Yleisenä tarkoituksena on vastata kysymyksiin kuka, missä, milloin, kuinka paljon ja kuinka usein. On tärkeää, että ilmiö sijoitetaan aikaan, paikkaan ja siihen kulttuuriin, johon ilmiö kuuluu. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 145-146.) Ymmärrä-vaiheessa litteroitu aineisto käsiteltiin anonymisti, tietoihin on pääsy vain tutkijalla ja kaikki kehittämistyöstä irrallinen tieto ja materiaali poistetaan kehittämistyön valmistuttua. Nämä seikat kerrottiin tutkittaville ennen kehittämistyöhön osallistumista. Tällä mahdollistetaan tutkimustietojen käsittelyn luottamuksellisuus ja anonymiteetti. (Kuula 2006, 201-207.) Litteroinnin ja purkamisen jälkeen aineisto luettiin useaan kertaan, sillä sisäistämisen ja erilaisten tuntemusten ja ajatusten avulla kehittämistyön edetessä Hirsjärven ja Hurmeen

(2008, 143) mukaan aineistosta pystytään muodostamaan yhtenäisempi kokonaisuus. Kehittämistyön aineistoa kuvailtiin opiskelijan tajunnan sisällöt -kartan avulla (Kuvio 25).

Opiskelijan ”tajunnan sisältöjä” (Hirsjärvi & Hurme 2008, 28) haluttiin jäsenellä ja koota karttaan (Kuvio 25), joka on toteutettu yhdistellen teorioita ja sisältöjä (mukaillen Pasanen 2015; Sanders 2002). Menetelmällä kartoitetaan sitä, mitä opiskelijat kertovat, mitä opiskelijat tekevät ja käyttävät sekä mitä opiskelijat tuntevat, ajattelevat ja mistä he unelmoivat (Sanders 2002).



Kuvio 25: Opiskelijan tajunnan sisällöt -kartta (mukaillen Pasanen 2015; Sanders 2002).

Karttaan koottiin ja jäsenneltiin kehittämisaineiston tuloksista materiaalia. Opiskelijan tajunnan sisältö -kartan avulla aineistoa pystyttiin tarkastelemaan teemoittelun ohella toisesta näkökulmasta. Tällöin on mahdollista myös ymmärtää ilmiötä monipuolisemmin. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 149-150.)

Luokittelussa on kyse päättelystä ja toiset tutkijat puhuvat mieluummin aineiston tiivistämisestä. Aineiston luokittelussa voidaan käyttää apuna seuraavia seikkoja: Kehittämis- ja alaongelmat, kehittämismenetelmä, käsitteet, tietopohjat tai teoreettiset mallit, aineisto itse sekä tutkijan mielikuviutus. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 148-149; Vilka 2015, luku 6.) Tässä kehittämissä luokittelun kaltaista teemoittelua tehtiin Laurean arviointi-, verkkototeutuksen laatukriteereistä, osaamistavoitteista ja LbD-mallista (Luvut 2.1 ja 2.2) tätä kehittämissä varten luodun mallin mukaisesti. Aineisto luokiteltiin viiteen eri kohtaan teemahaastattelustakin tutun mallin teemojen mukaisesti (Kuvio 20).

Teemoittamisen jälkeen aineisto uudelleenjärjestellään ja teemoja pilkotaan ja yhdistellään uusiksi teemoiksi. Yhdistely tarkoittaa sitä, että yritetään löytää teemojen välille säännönmukaisuuksia tai samankaltaisuuksia. Uudelleenjärjestelyn avulla pystytään ymmärtämään ilmiöitä monipuolisemmin ja kehittämään malli, johon aineisto on mahdollista sijoittaa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 149-150.) Kehittämistyötä varten tutkijan luoma malli teemoituskohdassa ei kuvastanut täysin aineiston sisältöä, joten teemoja ja niiden alalukuja uudelleenjärjesteltiin uusiksi teemoiksi kuitenkin edelleen noudattaen Laurean arviointi-, verkkototeutuksen laatukriteerejä, osaamistavoitteita ja LbD-mallia. Uudelleenjärjestelyn tuloksena rakentui kuusiosainen malli (Kuvio 26).



Kuvio 26: Kehittämistyön teemat

Analyysivaiheen teemoittamisessa tarkastellaan aineistosta nousevia piirteitä, jotka ovat yhteisiä usealle haastateltavalle. Ne saattavat pohjautua teemahaastattelun teemoihin ja sen lisäksi esiin tulee useita muita teemoja. Analyysissä esiin nousseet teemat pohjautuvat tutkijan tulkintoihin haastateltavien lausumista. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 173; Tuomi & Sarajärvi 2018, luvut 4.1-4.2.) Tämän kehittämistyön lopulliset teemat pohjautuvat teemahaastattelun teemoihin, Laurean arviointi-, verkkototeutuksen laatukriteereihin, osaamistavoitteisiin ja LbD-malliin sekä niiden pohjalta rakennettuun malliin, joka lopullisen luokittelun jälkeen muovautui vielä lopulliseen muotoonsa (Kuvio 26). Kehittämistyön tuloksia on käsitelty lopullisen teemoittelun mukaisesti seuraavassa luvussa.

6 Tulokset teemojen mukaisesti

Tässä luvussa käsitellään haastatteluiden, havainnointien ja luotainten tuloksia. Ensin käydään läpi yleisesti MOOCin aihepiiriä, millainen se on ja mitä siltä odotetaan. Muut tulokset ovat jaoteltu kuuteen osioon Laurean arviointi-, verkkototeutuksen laatukriteereistä, osaamistavoitteista ja LbD-mallista (Luvut 2.1 ja 2.2) rakennetun mallin (Kuvio 26) mukaisesti. Tietoperusta ja oppimista tukeva materiaali keskittyy kursilla olevaan aineistoon ja osaamistavoitteisiin, joilla voidaan tukea opiskelijan oppimista. Kokemuksellisuus-kohdassa

paneudutaan motivaatiotekijöihin ja sitoutumiseen. Kehittäminen työelämäkontekstissa ja ongelmanratkaisu avaa tutkittavien käsityksiä työelämän ja konkretian linkittämisestä oppimiseen. Viestintä, vuorovaikutus ja yhteisöllisyys keskittyy opettajan tuottamaan viestintään ja ohjaukseen opiskelijan näkökulmasta. Lisäksi tässä kohdassa käydään läpi yhdessä tekemisen, yhteisöllisyyden ja vuorovaikutuksen teemoja oppimiskokemuksessa. Palaute, arviointi ja reflektointi -luvussa avataan tutkittavien ajatuksia palautteesta oppilaille, kurssille ja opettajalle sekä arvioinnin tärkeydestä ja toteutustavasta. Opiskeltavuus ja tekninen käytettävyys ottaa kantaa haasteltavien näkemyksiin sisältökokonaisuudesta, verkkoalustasta, aikataulutuksesta, visuaalisuudesta ja ohjeistuksista.

Avoin, laaja verkkokurssi yleisesti

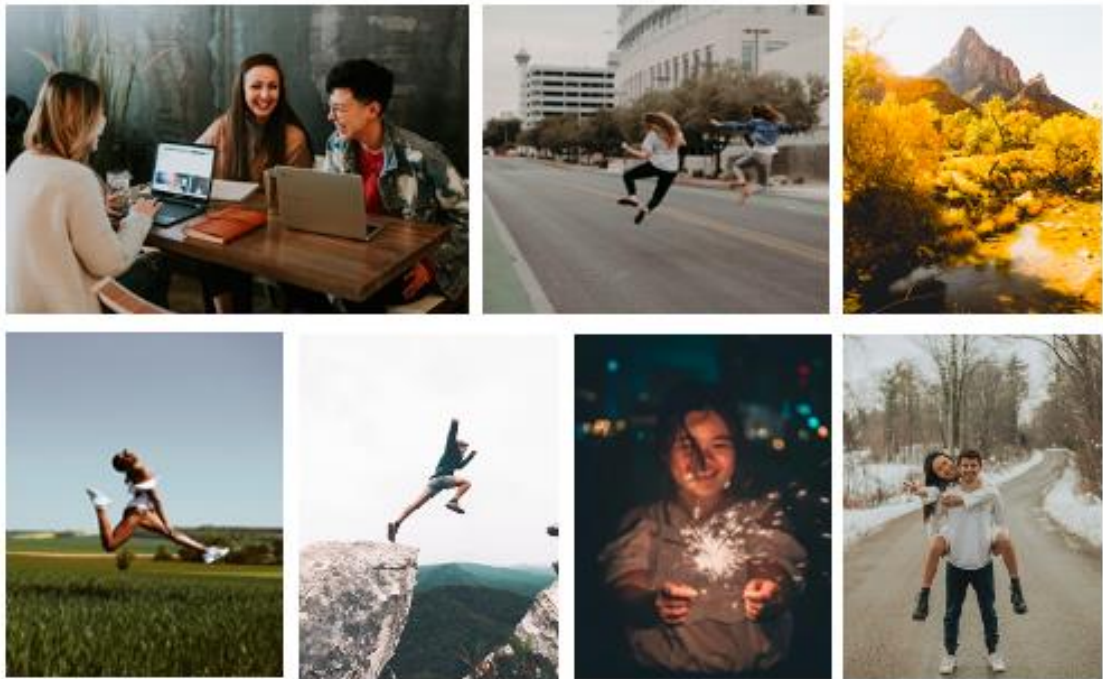
Kehittämistyöhön osallistuvien mielestä avoin joukkoverkkokurssi on lähes normaalin verkkokurssin kaltainen, mutta siellä opettaja on vähemmän läsnä. Opiskelu voidaan suorittaa opiskelijan oman aikataulun mukaisesti. Kehittämistyöhön osallistuneet kuvailivat avoimia joukkoverkkokursseja eli MOOCeja muun muassa näin:

”Kun suoritat tämän, oot perus jees-tyyppi tässä asiassa. Ei oo mikää syventävä. MOOCista mulla tulee se mieleen, että lähetään perusjutuista eikä lähetä keulimaan.”

”Digitaalinen, onlinekurssi, usein ne ei oo niin aikaan sidottuja, omaan aikatauluun sopivia, opettajan rooli korostuu valmisteluvaiheessa, että se on rakennettu hyvin ja että siellä on kaikki olennainen, mun mielestä opettajan ois hyvä olla ainakin tavoitettavissa, vaikka siinä ei oiskaa livetotetusluentoja. Opettajalla ois semmonen coachaava rooli siinä, jos opiskelijat tarvii tukea, apua tai palautetta. Että hän pystyy sparrailemaan siinä oppimisprosessin aikana.”

”Jos mä teen itekseni illalla, niin mä en odotakkaa siltä kurssilta niin paljoo. Mut sit taas jos mä meen kurssille mistä mä oon maksanu, niin mä odotan siltä enemmän. Jos meen pakosti työn kautta, niin odotuskin on vähä erilainen. Mut se mikä kaikis kiteytyy on se, että mulle pitäis hirveen tarkkaan kuvata se, että miten kauan siinä kestää, kelle se on tarkotettu, mitä sä osaat sen jälkeen ja kuinka paljo sun pitää varata siihen aikaa. Ja sit mä tekisin sen sillee, et se tarinan kaari vaan kasvaa koko ajan. -- Jotain visuaalista kannustusta, visuaalinen jollain tapaa, ei pelkkää tekstiä. Mitä sä oot tekemässä, kelle sä oot tekemässä ja miksi ne on osallistunu sinne? Jos mä lähtisin tekemään kurssia, niin noita mä ainaki mieltisin ekana.”

Kuvion 27 kuvat edustavat tutkittavien mielestä unelmien MOOC-toteutusta. Kehittämistyöhön osallistuvien valitsemista kuvista välittyi heidän mielestään oppimisen ilo, yhdessä tekeminen, innostuvuus, hyvä fiilis, teorian monet eri sävyt ja puolet, haasteiden ylitys ja tuen saaminen.



Kuvio 27: Miltä unelmien avoin verkkokurssi näyttää opiskelijoiden mielestä? (Kuvat unsplash.com)

Tutkittavien mielestä kuvion 28 adjektiivit kuvaavat parhaiten laajaa, avointa verkkokurssia, jolle he osallistuisivat. Kuviossa isoimmalla fontilla olevat adjektiivit ovat tulleet esiin enemmän kuin yhden kerran. Tutkittavien mielestä siis mielenkiintoinen ja kiinnostava ovat tärkeimmät ajatukset avoimelle joukkoverkkokurssille osallistuttaessa.



Kuvio 28: Millä sanoin kuvailisit avointa massaverkkokurssia, johon osallistuisit?

Opiskelijat vaativat ja odottavat kursseilta laajasti erilaisia asioita, sillä kyseisille kursseille osallistutaan yleensä omasta tahdosta ja niihin käytetään omaa vapaa-aikaa. MOOC on ikään kuin yksi harrastuksista. Aihealue ja toteutuksen tapa ovat isossa roolissa kurssille osallistumisessa ja kurssin loppuun suorittamisessa.

”Voit itse päättää osallistutko vai etkö. Et jos sä tuut opiskelemaan jotain ja sun on pakko käydä se kurssi niin oisko se enää niin kivaa? Tai jos se maksaa, kyllä sun odotukset on ihan erilaiset. Sä odotat, että siellä on palvelua ja tukea ja apua, ja muuta ihan eri lailla.”

Avoimille massaverkkokursseille osallistuminen määräytyy myös sillä, että onko kurssin maksullinen. Osa jättää menemättä kurssille ja osa taas odottaa maksulliselta kurssilta huomattavasti enemmän kuin ilmaiskurssilta. Aineistosta kävi ilmi, että odotukset kurssia ja opettajaa kohtaan ovat kuitenkin olemassa oli kurssi maksullinen tai ei, kun kyseessä on laadukkaaksi mielletty palveluntarjoaja. Opiskelijat odottavat saavansa laatua.

”Hyvän MOOCin tekeminen vaatii alussa paljon työtä. Varmaan enemmän, ku perus luentokurssin laatiminen opettajalla. Sit on sellasia kursseja, missä luullaan, että päästään helpolla, kun laitetaan vaan Powerpoint sinne ja tehkää. Se ei oo mun mielestä oikee tapa tehdä verkkokurssia. Jos halutaan pitää se laadukkaana, niin siellä pitäis olla joku vähä seurailmassa tilannetta. Opettaja tai joku muu. Jos sillä on oikeesti jotain antaa sinne keskusteluihin, niin se on tärkeitä. Et jos se tulee vaan sinne, että hyvä pointti, niin ei sillä oo niin merkitystä. Ennemminkin niin, että jos tää kiinnostaa niin sit kannattaa lukee tätä kirjallisuutta. Osoittaa asiantuntijuuden ja tukee oppimista.”

Aineiston mukaan tutkittavat löytävät kursseja verkostojen, suositteluiden, sosiaalisen median sekä muun uutisoinnin ja mainostamisen kautta. Myös palveluntarjoajan rakentama käsitys kurssin sisällöstä, rakenteesta ja oppimiskokemuksesta on tärkeässä asemassa kurssia valitessa tai siihen ilmoittautuessa.

”Millä perusteella sä valitset kursseja, joihin sä osallistut? Suosittelut, viidakkorumpu, kuinka hyvin se on myyty mitä sä osaat sen jälkeen, jos sitä ei oo myyty laisinkaa, niin en tuu osallistumaan. Skipgaan suosiolla. Ja sit se oma oletus, että miten tää auttaa tai parantaa tai helpottaa joko omaa työntekemistä tai tiimin työntekemistä tai yhteisön etenemistä tai jos on kova mielenkiinto asiaa kohtaan ja se on ainut paikka mistä mä löydän sitä lisäinformaatiota. ja jos se on tarpeeks tiivistetty, niin sit mä osallistun.”

”Sit siellä voi olla aiemmin kursseilla olleiden palautteita ja kokemuksia. Siellä on joku, joka on sanonu, miten se on hyödyttäny sitä tietyssä vaikka asiassa. Sit se saattaa olla sellanen triggeri, et toihan vois olla hyvä kurssi. Et monet on kehunu sitä.”

6.1 Tietoperusta ja oppimista tukeva materiaali

Tässä luvussa tuloksista käydään läpi tietoperustaa, kurssin aineistoa ja oppimista tukevaa materiaalia. Luvussa käsitellään tutkittavien mielipiteitä kurssin sisältämää materiaalia sekä osaamistavoitteita ja muuta oppimista tukevaa materiaalia kohtaan avoimella joukkoverkkokurssilla.

Kurssin aineisto

”Kyllä sen sit pitää osua siihen aiheeseen, mistä siinä puhutaan, eikä mitää sen ympäriltä. Muuten ne on liian laajoja ja ei mulla ainakaa kestä siinä hermo seurata sitä niin pitkään.”

Tutkittavien opiskelijoiden mielestä annetun materiaalin tulisi tuoda uutta näkökulmaa, eikä pelkästään toistaa vanhoja asioita. Ensin tulisi huolehtia, että kaikilla on sama käsitys käsiteltävästä aiheesta. Tämän jälkeen opiskelijat haluaisivat jotain syventävää ja ajankohtaista tietoa käsitelystä aihepiiristä, kuitenkin niin, että käsiteltävä aihe on osattu rajata koskemaan juuri kurssin tarjoamaan aihealueeseen.

”Asiakokonaisuudet jaoteltuna selkeesti, toisaalta hyvin tarkka. Se on siihen tiettyyn tarpeeseen. Sen takia se ittee kannustaa.”

Tutkittavat painottavat kurssikokonaisuuden selkeyttä, aihealueen oikeanlaista rajausta ja pääasioihin painottumista. Ei riitä, että aiheesta on rajattu vain osa pois, vaan tulee perustella miksi juuri tämä kokonaisuus on valittu ja se tulisi kertoa myös kurssin esittelyssä. Tällöin pystytään vastaamaan myös opiskelijoiden odotuksiin ja niiden hallintaan. Aineistossa käy ilmi, että lisämateriaalia voidaan tarjota esimerkiksi linkkien, tutkimusten ja artikkeleiden muodossa niille, jotka haluavat ottaa tästä aiheesta lisätietoa. Opiskelijat ovat kiinnostuneita myös yhteisöistä, joissa asioista keskustellaan ja jaetaan kokemuksia.

”Eikä myöskään se, että kiskotaan neljä sivua lähteitä ja katso näistä, vaan pitäis osata ryhmitellä ja missä niitä on käsitelty niitä asioita. Ja tuoda sitä esille, että joku tutkija tutkii juuri näitä aihealueita. Ja monista asioista voi olla, että ei ole tutkimustietoa, niin pitäis osata kertoa, että missä tästä asiasta keskustellaan, mikä on joku sellainen yhteisö, joka pyörittelee tätä asiaa.”

Kehittämistyön aineiston mukaan tutkittavat opiskelijat toivoivat myös kurssikirjallisuuden ja -materiaalin päivittämistä sekä ajantasaisuutta. Vaikka teoriat eivät itsessään muuttuisi, tutkittavat toivovat, että kaikki materiaalit eivät olisi kymmeniä vuosia vanhoja. He toivovat, että opettaja oikeasti seuraa mitä uutta alalle on tullut ja miten ajankohtaiset asiat vaikuttavat aihealueeseen. Se luo myös tutkittavien mielestä fiilistä siitä, että kurssiin on panostettu, eikä sitä pyöritetä samanlaisena vuodesta toiseen. Ajankohtaisuus myös motivoi osallistumaan kurssille ja suorittamaan niitä loppuun.

”Nyt kun ei oo enää koulussa, niin et jos menis jonku kurssin vetämään, niin haluais kyllä, et se ois todellaki ajankohtanen. Et siitä hyötyis. Joku ajankohtanen asia, joka ois kiva oppia ja se edistäis sun työelämää tai jotain muuta taitoa, jota sä tarvit sun elämässä.”

Tutkittavien opiskelijoiden mielestä materiaali tulisi esittää mahdollisimman monikanavaisesti ja visuaalisesti, jotta se tukisi erilaisia oppijoita. Aiheesta riippuen se voitaisiin esittää tekstinä, luentona, videona ja kuvana. Mitä monipuolisemmin materiaali pystytään esittämään sen parempi. Tutkittavat kuitenkin peräänkuuluttavat tiivistämistä ja harmittelevat, mikäli jaarittelun läpikäymiseen joutuu kuluttamaan aikaa. Myös materiaalien lataaminen omaan käyttöön saa tutkittavilta opiskelijoilta kiitosta, kun niihin voi tarvittaessa palata myöhemmin kurssin päätyttyä.

Osaamistavoitteet ja oppimista tukeva materiaali

Kurssin, tehtävien ja töiden vaatimukset tulisi olla esitettynä selkeässä muodossa tutkittavien mielestä, jottei opiskelijoille jää epäselväksi kurssin tai tehtävän tavoite. Materiaalit voidaan tutkittavien mukaan luoda tekstimuotoon tai videolle. Lisäksi selkeän ohjeista tekee se, että vaikka ohjeet ovatkin olemassa, on mahdollisuus ottaa osaavaan henkilöön yhteyttä. Selkeistä ohjeista tulisi siis löytyä yhteyshenkilön tiedot ja kanava yhteydenpidolle.

”Kurssin, tehtävän ja työn vaatimukset pitää olla tosi selkeät, ei mitenkää kaksjakoset, että mitä tässä nyt haetaan. Ne pitää selittää niin selkeesti auki, että vaikka ei oiskaa luennolla kuuntelemassa tehtävänantoa, niin sä pystyt ottaa sen vastaan.”

Opiskelijat vaativat kurssilta tarkat tiedot siitä, miten kurssi suoritetaan, missä aikataulussa ja mitä kurssi vaatii, että sen pääsee läpi. Haastatteluissa nousi esiin, että opiskelijat kaipaavat syy- ja seuraussuhteiden selkeää avaamista. Mitä tapahtuu, jos teen näin? Kurssille osallistumisen syiksi mainittiin kiinnostus aihetta kohtaan joko henkilökohtaisella tasolla, työelämän puitteissa tai molemmissa. Osaamistavoitteiden tulisi siis peilata tutkittavien mukaan ajankohtaisiin ilmiöihin ja asioihin, joilla voi kehittää itseään niin töissä kuin vapaa-ajalla. Kiinnostavien aiheiden tarjonnassa pitäisi olla askel edellä.

6.2 Kokemuksellisuus

Tässä luvussa käydään läpi tutkittavien käsityksiä ja ajatuksia kokemuksellisuudesta laajassa avoimessa verkkokurssissa. Luku sisältää motivaation ja sitoutumisen aihepiirit, joita avataan tutkittavien opiskelijoiden näkökulmasta MOOC-kurssilla. Keskustelu oppimisesta herätti tutkittavissa monenlaisia tunteita ja kokemuksia (kuvio x).



Kuvio 29: Kehittämistyöhön osallistuneiden tunteita ja ajatuksia MOOC-toteutuksista

Motivaatio

Jokaisella opiskelijalla on elämäntilanteesta riippuen erilaiset asiat motivaation takana. Opintopisteet motivoivat tutkinto-opiskelijaa, kun taas työssäkäyvä haluaa oppia esimerkiksi ymmärtämään erilaista työtätekevää kollegaa. Heitä kaikkia kuitenkin yhdistää kiinnostavan aihealueen valitseminen, joka on jollain tapaa ajankohtainen.

"Tulee uutta oivallusta, koen että opin jotain uutta. Tai tulee edes joku uus ajatus. Jos ladellaan vaan itsestänselvyyksiä, niin ei siinä jaksa panostaa."

"Et jos sä tiedät, että sä et tuu tekemään niillä mitää, niin mikä on sun motivaatio. Luultavasti ei kovin suuri."

Aineistosta tuli ilmi, että kokemus itsensä kehittämisestä on tärkeä motivaatiotekijä, oli sitten kyseessä oma kiinnostuksen kohde tai ammatillisesti motivoiva teema. Opiskelijat haluavat löytää itselleen sopivan hyödyn kurssilta ja kokea kehittyvänsä. Opiskelijat myös kokevat, että oppiminen on tehokkaampaa, kun omaa paloa käsiteltävään asiaan.

”Se fiilis, että kun sä kehityt työssä ja kartutat sitä osaamista mikä sua itteä kiinnostaa. Se, että sä teet asioilla jotain.”

Kurssin rakenne on myös tutkittavien mielessä yhteydessä motivaatioon. Kun kurssi on palasteltu järkeviksi kokonaisuuksiksi yhden ison valtavan massan sijaan, opiskelijan on helpompi edetä kurssilla ja saada onnistumisen kokemuksia, jotka ruokkivat motivaatiota suorittaa kurssia. Pelillistäminen, välitavoitteiden saavuttaminen ja näiden näkyminen visuaalisesti on aikuisillekin yllättävän motivoivaa tutkittavien opiskelijoiden kokemuksen mukaan. Myös aktivoivat tehtävät ja opiskelumenetelmät kurssilla edesauttavat opiskelijan motivaatiota suorittaa kurssia ja paneutua siihen.

”Se vaatii sulta omaa paneutumista, että se on motivoiva tai ainakin itse koen, että jos kurssi on passiivinen, niin mun on hankala motivoitua. Aktiivisempi ote motivoi. Että se rakentais sitä sisäistä motivaatiota siihen aiheeseen, kun tulee niitä kiinnepisteitä siihen sun omaan kiinnostuksenkohteeseen eikä vaan sellanen ulkoinen motivaatio, suoritat tämän ja saat opintopisteitä sit jälkeenpäin.”

Opiskelijat hakevat kurseilta myös sopivaa määrää haastetta. Kysyttäessä haasteen sopivaa määrää, opiskelijoiden mielestä sitä saattaa olla vaikea määritellä, mutta kuitenkin niin, ettei kurssista pääse läpi liian helposti. Tässä auttavat tehtävien välipalautukset ja kurssin aktivoiva ote. Etenkin kurssin alussa tulisi kuitenkin huomioida se, ettei kurssi vaikuta liian vaikealta ja ensimmäiset tehtävät tulisi läpäistä helpohkosti niiden kuitenkin vaikeutuessa loppua kohden. Haastatteluista kävi ilmi, että motivaatio kuihtuu, mikäli opiskelija huomaa vaatimustason olevan liian korkea jo heti alkuun ja ensimmäisen tehtävän läpäiseminen tuntuu hankalalta.

”Pitää olla haastetta ja motivoivaa tehtävää siinä välissä, et siihen sit todella innostuu ja siinä motivoinnissa usein auttaa, että kurssin tekijät tai opettaja on itse kiinnostunut aiheesta, niin se näkyy tosi paljon opetuksessa.”

Kurssin vetäjillä on myös vastuunsa motivoivan ilmapiirin luomisessa. Tutkittavat opiskelijat kaipaavat kurssilta myös realistisia odotuksia ja vaatimuksia sekä tietoa siitä, mitä tapahtuu ja milloin. Aineistossa korostui aikataulun viestimisen tärkeys jokaisessa kohdassa kurssia ja sen visualisointi esimerkiksi etenevän polun tavoin luo motivaatiota.

”Mä tiedän mitä on tulossa, mä tiedän mitä mä osaan sen jälkeen, mä tiedän mitä multa odotetaan, mä tiedän kuinka paljo se vaatii aikaa, miten paljo mun täytyy iteltäni varata aikaa.”

Sitoutuminen

Haastatteluissa opiskelijat myönsivät, että verkossa sitoutuminen on ehkä haastavampaa kuin kontaktiopetuksessa, sillä videoluentojen aikana on mahdollista tehdä samalla kaikkea muuta ilman, että kukaan on ”vahtimassa”. Tähän tutkittavien opiskelijoiden mielestä voidaan vaikuttaa palastelemalla kurssi pienempiin osakokonaisuuksiin ja vaikuttamalla esimerkiksi videoiden pituuteen.

”Se ois tarpeeksi pienissä ja helposti käytävissä kokonaisuuksissa, et tekis vaikka semmosia 15-20min minikokonaisuuksia, että pystyy vaikka jossain bussimatalla tekemään yhen ilman että se jää aina kesken.”

Opiskelijalle on myös tärkeää selkeästi hahmottaa missä kohtaa kurssia hän on menossa, mitä on tehty ja mitä vielä jäljellä. Viitteelliset ohjeajat suoritettavasta teemasta auttavat myös opiskelijaa aikatauluttamaan kurssia omaan arkeen ja näin sitoutumaan siihen. Myös matkan varrella annetut ”palkinnot” sitouttavat opiskelijaa suorittamaan opintojaan.

”Vähä niinku sä pelaisit jotain peliä ja koukutat siihen, et kun sä etenet siinä, niin sä saat niitä pisteitä ja huomaat sen et sä kehityt ja sit voi kattoo miten muut on edistyny.”

Opettajan rooli ja hänen luoma ilmapiiri sitouttaa opiskelijoita innostamalla ja olemalla ”läsnä” erilaisin tavoin, vaikka onkin kyse avoimesta joukkoverkkokurssista. Sitoutumiseen vaikuttaa tutkittavien mielestä kurssin aikataulutus ja muistuttaminen. Tässä voitaisiin haastateltavien mielestä hyödyntää esimerkiksi automaattiviestejä, jotka muistuttavat missä kohdassa olet menossa. Lisäksi se tarjoaa matalan kynnyksen ottaa yhteyttä, mikäli kurssi on keskeytynyt esimerkiksi haasteen vuoksi.

”Jos mä mietin omaa kokemusta, en oikein osaa selittää, mut jossain ihmisessä on vaan se, et se on niin läsnä ja sopivalla tavalla innostunu siitä opetettavasta asiasta, et kaikki muutki innostuu vaikei se aihe oliskaa mikää sellanen.”

Kerätyn aineiston mukaan myös erilaiset vaihtoehdot toteuttaa kurssi saavat opiskelijat sitoutumaan. Mikäli ei ole aikaa suorittaa kurssia esimerkiksi työn ohessa tiukkaan aikatauluun, niin olisi tarjolla myös muita tapoja suorittaa. Toisaalta taas tutkittavat uskovat, että mikäli kurssi on heille hyvin myyty ja odotukset vastaavat sisältöä, on sille helppo löytää aikaa ja motivaatiota. Ajankohdan tärkeys omassa elämässä korostuu.

6.3 Ongelmanratkaisu ja kehittäminen työelämäkontekstissa

Tässä luvussa keskitytään avaamaan tutkittavien ajatuksia työelämäkontekstin ja ongelmanratkaisun näkökulmasta avoimella massaverkkokurssilla. Aineistosta on kerätty asioita, miten opiskelijoiden mielestä työelämä ja opiskelu tulisi yhdistää MOOC-toteutuksella.

”Pahin esimerkki, miten sä voit mokata sen innostumisen niiltä opiskelijoita edes osallistua ja yrittää sitä kurssia, et on jotain sellasta millä ei oo reaaliaikailman kans mitää tekemistä.”

Aineistossa korostuu tärkeys sitoa oppimaansa johonkin konkreettiseen. Se voi olla omassa elämässä ajankohtainen tai työelämässä. Esimerkiksi vierailevat luennoitsija tuovat todentuntua ja opetusta lähemmäs käytäntöä. Kokemuksen ja tiedon yhdistäminen tuovat tutkittavien mielestä positiivisia tunne-elämyksiä. Tutkittavat opiskelijat kuitenkin kaipaavat sitä myös kurssin vetäjiltä. Ei riitä, että tietopohja on erikseen ja opiskelijan täytyy vain itse pyrkiä rakentamaan siltaa tietopohjan ja käytännön välille. Opiskelijat kaipaavat tähän tukea ja asioiden pallottelua.

”Jos sä pääset käsittelemään sitä konkretian tasolla, siitä tulee paljon todempi ja se tuottaa ajattelua ja aiheuttaa kysymyksiä. Ja mun mielestä se on aina tosi arvokasta.”

Asioiden ja työelämätapauksien pyörittelyssä aineistossa esiintyi vuorovaikutuksen merkitys. Opiskelijat kokevat saavansa aiheesta enemmän irti, kun niistä saadaan jollakin tapaa erilaisia esimerkkejä tai keskusteluja aikaan. Toiset ihmiset näkevät asiat eri tavalla, joka saattaa tuoda jotain lisää myös opiskelijan omaan ajatteluun.

”Itelle se on jotenki palkitsevaa, kun pystyy yhdistää niitä juttuja omiin kokemuksiin ja tuoda sieltä niitä asioita. Ja kun sulla saattaa olla heti mielessä joku asia, mut sitten kun sä kirjotat ja pyörittelet, niin se asia saattaa muuttua ja avautua ihan eri tavalla.”

Työelämälähtöisyys auttaa tutkittavien mukaan rakentamaan portaita urakehitykselle, tekemään oman työnsä paremmin ja ymmärtämään työkavereita ja heidän tekemää työtään. Tässä korostuu ajankohtaisuuden ja ajan hermolla olemisen tärkeys. Tutkittavat opiskelijat haluavat oppia jonkun uuden asian, joka edistää työelämää tai jotain muuta taitoa, jota tarvitsee elämässä.

”Ne aiheet mitä nyt opiskelee on niin kytkettävissä siihen 15 vuoden työkokemukseen. Tiedän, miksi olen toiminut tietyissä tilanteissa tietyllä tavalla ja miten jatkossa toimin, ehkä samalla tavalla, mutta ymmärrän paremmin sitä. Se on jotenki tosi antosaa, kun näkee sen järjen omassa tekemisessään.”

6.4 Viestintä, vuorovaikutus ja yhteisöllisyys

Tämä luku käsittelee viestinnän sekä vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden esiintymistä ja tarpeita avoimella verkkokurssilla. Tutkittavat pohtivat, miten opettajan viestintä ja ohjaus tulisi toteutua verkossa. Kehittämistyön aineiston mukaan yhteisöllisyyden ja vuorovaikutuksen tarve MOOC-toteutuksilla vaihtelee opiskelijoiden välillä.

Opettajan viestintä ja ohjaus

Aineistosta tuli ilmi, että laadukkaassa kurssissa opettajan tulisi osoittaa asiantuntijuutensa ja tukea oppimista. Ei riitä, että kurssimateriaali ladataan esimerkiksi PowerPointin muodossa alustalle ja pyydetään opiskelijoita tekemään. Tutkittavat opiskelijat haluavat, että kurssissa näkyy siihen panostaminen. He kokevat, että kurssi vie opettajalta paljon enemmän aikaa valmisteluvaiheessa, mitä sitten ohjaamisessa kurssin aikana.

”Oletan, että opettajat seuraa omaa alaansa, että niillä on laajempi verkosto seurata kun meillä opiskelijoilla. Mä toivon, että ne tois niitä esille. Ja kurssit pysyy sitä kautta myös ajantasasina”

Vaikka avoimella joukkoverkkokurssilla itsenäinen suorittaminen on keskiössä, tutkittavien mielestä opiskelijoilla pitäisi olla jokin tuki ja asiantuntija saatavilla kurssin aikana edes jossain muodossa. Aineistossa nousi esiin vetäjän osallistuminen ryhmäkeskusteluihin, asiantuntijaluennoitsijat, opettajan kasvot videolla eläytymässä positiivisella ja innostavalla asenteella luomassa ilmapiiriä, erilaisten opiskelijoiden huomiointi opettajan valitsemilla monipuolisilla metodeilla, läsnäolo ja opastaminen sekä annettu mahdollisuus opiskelijan onnistumiselle ja matalan kynnyksen tuki kriittisissä paikoissa, mikäli ei pääse etenemään.

”Jos halutaan pitää se laadukkaana, niin siellä pitäis olla joku vähä seurailemassa tilannetta. Opettaja tai joku muu. Jos sillä on oikeesti jotain antaa sinne keskusteluihin, niin se on tärkeitä. Et jos se tulee vaan sinne, että hyvä pointti, niin ei sillä oo niin merkitystä. Ennemminkin niin, että jos tää kiinnostaa niin sit kannattaa lukee tätä kirjallisuutta.”

Vaikka kannustus yhteydessäpitoon löytyisi kurssilta, tutkittavien mielestä kynnys saattaa olla liian korkea. Vetäjien tulisi huomioida kohdat, joissa opiskelija tarvitsee apua ja tarjota helposti matalankynnyksen tapa kysyä. Esimerkkinä aineistossa nousi chatti, keskustelualue tai -palsta tai jopa vetäjien pitämät päivystysajat, jonka lomassa vetäjät voivat halutessaan työstää muita töitä, mikäli linjoille ei ole saapunut ketään. Toki huomioitiin myös se, että tällainen ohjaus vaatii ihan eri tavalla opettajalta aikaa, mutta kuitenkin toisaalta palkitsee opiskelijoiden oppimiskokemuksen näkökulmasta.

”Jos kurssilla on 200 ihmistä ja siellä on yhen opettajan yhteystiedot, niin se ei anna kovin matalan kynnyksen kuvaa, siitä että viittis laittaa viestiä ja kysyä jotain.”

Yhteisöllisyys, vuorovaikutus ja yhdessä tekeminen

Aineistossa korostui yhdessä tekemisen hyvänä puolena kokemusten jakaminen. Opiskelijat kokevat, että silloin on mahdollisuus oppia enemmän ja erilaisista näkökulmista. MOOC-toteutuksille mahdollisuus osallistua mistä maailmankolkasta tahansa, joten tutkittavat näkivät sen vahvuutena.

”Usein sitä kuitenkin ite pyörittelee aika lailla niitä samoja teemoja ja asioita, mut sit ku saa muilta jotain syötettä, niin sit löytyyki uusia puolia, jotka aiheuttaa niitä ahaa-elämyksiä.”

Tutkittavat kertovat, että verkkototeutuksia onnistuu myös tekemään yhdessä opiskelijan niin halutessa. Pystytään järjestämään yhteistä aikaa, jolloin kurssia käydään läpi. Tai kurssin puolesta on järjestetty oppimispajoja tai keskustelualustoja, joilla voidaan yhdessä ratkoa haasteita tai pitää tunnelmaa yllä. Toisaalta myös haastatteluissa pohdittiin sitä, että kontaktiopetuksessa ryhmäytyminen on huomattavasti helpompaa ja verkossa on korkeampi kynnys laittaa esimerkiksi jollekin viestiä. Tähän kaivattiin järjestäjien puolelta tukea.

”Saada sitä yhteenkuuluvuuden tunnetta, että joku kysyy ja joku vastaa, et painin saman ongelman kans, mut tällee se ratkes.”

Erilaisia opiskelijoita tutkittaessa tuli myös ilmi, että kaikki eivät tykkää tehdä yhdessä tehtäviä, joita pitäisi aikatauluttaa ja jotka vaikuttavat omaan tekemiseen tai arvosanaan. Tällöin opiskelija ei pysty itse määrittämään mihin panostaa ja miten paljon. Ryhmätöiden tekemisessä korostui myös huoli siitä, että tekevätkö kaikki saman verran ja mitä jos ryhmän jäsen ei aina ilmestykään paikalle tai tee sovittua.

”Osallistaminen, ryhmäkeskustelut ja ryhmätehtävät on kauheen kakspiippunen juttu. On ollu myös kurseja, missä on vaadittu x määrä kommentteja tiettyyn aiheeseen, eikä oo mitenkää strukturoitu, että miten tai minkälaista keskustelua käydään. Ne viestit ei oo linkissä keskenään vaan se on joukko yksittäisiä viestejä. Siihen tulis opettajan oikeesti käyttää aikaa, että miten sitä lähetään rakentamaan, että se ei ole autuaaksi tekevä asia itsestään vaan vaatii myös sitä opettajaa aika paljon.”

Tutkittavat pohtivat myös suomalaisen kulttuurin vaikutusta esimerkiksi keskustelupalstalla keskustelemiseen. Koettiin, että alusta ja tyyli tulisi sopia kurssin fiilikseen ja siellä opiskelevien henkilöiden profiiliin. Haastatteluissa kävi myös ilmi, että esimerkiksi keskustelupalstoja tai ryhmätehtäviä ei pidä laittaa kurssille vain sen takia, että vuorovaikutus toteutuisi jollain tapaa. Tähän tulisi panostaa ja osata perustella, miksi kyseinen osio on kurssilla ja kiinnittää huomiota myös siihen, että kurssille osallistuvat opiskelijoiden odotukset ja motivaatio ovat kohdallaan.

”Kurssin aihe ja rakenne pitää miettiä tosi tarkkaan, koska helposti ne lipsuu sellaseen, et lue tämä teksti ja kirjoita vähintään yksi kommentti ja sit ne kommentit ei oo mitenkää linkissä keskenään. Et se kyl sit vaatii, et opiskelijat on aika motivoituneita siihen aiheeseen jo itsessään ja ne haluaa keskustella siitä, eikä vaan suorita sitä sen suorittamisen takia.”

6.5 Palaute, arviointi ja reflektointi

Tässä luvussa keskitytään palautteen saamiseen ja sen antamiseen sekä reflektointiin avoimella joukkoverkkokurssilla. Aineiston tulokset on jaoteltu palautteeseen ja arviointiin oppilaalle sekä palautteeseen opettajalle, kurssille ja sen suunnittelijalle. Aineistosta on nostettu esiin muun muassa miten ja koska palautetta halutaan, koska sitä olisi hyvä antaa ja kuka voi ylipäänsä antaa palautetta.

Palaute ja arviointi oppilaalle sekä reflektointi

Aineistosta käy ilmi, että oppijat kaipaavat MOOC-toteutuksella edes jonkinlaista palautetta. Tärkeintä heidän mielestään on, että näkee mitä tehtäviä on suoritettu hyväksytysti. Alusta voisi näyttää suoritettut tehtävät esimerkiksi jollain merkinnällä tai vihreällä värillä.

”Mikä mun mielestä oli nerokasta, mikä on tosi pieni nyanssi, sulla näkyy kaikki tehtävät listattuna yhdellä sivulla ja sit ku sä pääset sen yhen läpi, niin sä saat pienen vihreän check-merkin. Ja sit ku sulla alkaa stäkkään näitä, että jumankauta mulla on näitä näin paljon, niin se on tietynlainen palaute siitä, että hei sä osaat jo aika paljon.”

Opiskelijat ymmärtävät avoimilla joukkoverkkokurssilla palautteenannon haasteen opettajien näkökulmasta. He eivät oleta saavansa henkilökohtaista palautetta kurssilla, johon on osallistunut paljon oppilaita. Opiskelijat näkevät, että yleisesti annetusta palautteesta voi myöskin oppia, kunhan se sisältää jotain konkreettista eikä keskity vain kiittämään ja hehkuttamaan.

”Palautteessa on se idea, että joku saattaa oppia siitä muille annetusta palautteesta.”

Opiskelijoiden kokemuksen mukaan monivalintatehtävät antavat palautteen loogisesti, mutta muihin tehtäviin tulisi kehittää jokin hyvä yhtenäinen linja. Esimerkiksi toiselle opiskelijalle annettaessa palautetta, koettiin, että kun on itse suorittanut vastaavan tehtävän, niin osaa itse antaa palautetta, mikäli opettaja on asettanut pohjan valmiiksi. Tällä taataan myös palautteen tasapuolisuus opiskelijoiden kesken. Haasteena tässä ovat opiskelijat, jotka kirjoittavat vain jotain päästäkseen kurssista läpi nopeasti.

”Sit sulle annetaan randomisti sieltä joku toinen kurssilainen, jonka työtä sä oponoit ja annat palautetta, että senki pitää opettajan sit strukturoida, et millä tavalla se palaute annetaan. Ettei siihen tuu vaan semmosta ihan kiva, hyvä homma.”

Mikäli kurssista maksetaan tai siihen panostetaan paljon, ovat opiskelijoidenkin odotukset eri tasolla. Tällöin he odottavat, että heidän ajatuksiinsa vastataan, kun he itse ovat käyttäneet siihen joko aikaa tai rahaa. Silloin henkilökohtainen palaute on suuremmissa arvossa.

Aineistosta tuli ilmi, että opiskelijat kokevat arvioinnin tärkeäksi osaksi oppimista. Lisäksi tulisi selkeästi informoida, mitkä osiot arvioidaan. Heidän mielestään hyväksytyt tai hylätyt on ihan toimiva tapa arviointiin, mutta mikäli siihen panostetaan tai luodaan jotain uutta, tulisi arvioinnissa käyttää asteikkoa. Tutkittavat opiskelijat nostivat esiin, että skaala esimerkiksi ykkösen ja vitosen välillä on aika suuri.

”Arvionti on tosi tärkeä, kun ollaan tälläsen formaalin oppimisen parissa. Se ois näkyvää alusta asti, että mitkä on ne arvioitavat elementit siellä kurssilla ja opiskelijalla ois mahdollisuus tehdä sitä itsearviointia siellä. Toivottavasti se loppuarvosana ois linkissä sen opiskelijan oman kokemuksen ja opettajan antaman arvosanan välillä. Ja taas jos en on hyvin kaukana toisistaan, niin olis joku mahdollisuus keskustella.”

Itsearviointi tukee opiskelijoiden mukaan oppimista. He pystyvät peilaamaan oppimaansa jo aikaisempaan tietoon ja sijoittamaan sitä esimerkiksi työelämään. Aineistosta nousi kuitenkin esiin se, että on tärkeä miettiä miten itsearviointia toteutetaan.

”Itsearviointi ohjaavien kysymysten kautta, sillä että se opiskelija miettis sitä, että mitä mä oon oppinu tän aikana eikä niinkään, että opitko miten 1-10 arvosanalla se on aika pinnallista vielä, mutta mitkä on ne keskeiset asiat mitä mä opin ja mitkä jäi vielä auki. Ja mitkä asiat on sellasia, mistä haluaisin oppia vielä lisää. Että pystyis rakentamaan sitä pidemmän ajan oppijapolkua.”

”Jos MOOCille osallistuu 2000 ihmistä? Totta kai sit semmonen henkilökohtanen palaute, jota opettaja antaa, niin ei se voi olla niin merkittävässä roolissa, et sit ehkä korostuu ennemminki sellanen vertaisoppiminen. Et voiks sinne sitoa kurssiin sitä, että opiskelijat sparrailee toisiaan ja antaa toisilleen palautetta. Ja et sen opettajan rooli korostuu tosi paljo siinä suunnittelussa, että se on rakennettu sillee, että siitä tulee hyvä oppimiskokonaisuus kaikille, vaikka ne ei ois kertaakaan tekemisissä sen opettajan kanssa.”

Palaute kurssille, sen vetäjälle ja suunnittelijalle

Aineiston mukaan tutkittavat opiskelijat antaisivat mielellään palautetta opettajille ja kurssille, mutta heidän mielestään ensinnäkin palautteenannon ajankohta on tärkeä. Kurssin rakennetta kasatessa tulisi miettiä, että missä vaiheessa mitäkin asiaa olisi luontevinta kysyä. Opiskelijat odottavat vastavuoroisuutta kurseilta. Kun tehtävä on palautettu, he ottaisivat mieluusti ensin opettajan palautteen ensin ja sitten vasta antaisivat omansa.

”Se on ehkä hassuinta, kun pyydetään heti sitä palautetta, kun sä ite palautat sen viimesen tehtävän. Itse antais sen palautteen sitten, kun sä oot saanu ensi sen palautteen siitä tehtävästä.”

Toiseksi palautteenannon sisältö herätti opiskelijoissa kysymyksiä. Haastateltavat kokivat, että palautteenanto on enemmänkin itsereflektointia kuin palautetta kurssille tai opettajalle. Kurssin tekijät voisivat saada opiskelijoiden mukaan arvokasta tietoa kurssin suorittaneilta.

”Kursseissa olis tärkeä saada se data ulos, että paljoko ne oikeesti käyttää aikaa. Ja se että mikä osa-alue ois kaivannu enemmän avaamista. Palautteissa pitäis saada yksityiskohtasempaa tietoa, se kokemuspalautteen voi mitata ihan yhdellä kahella kysymyksellä. Kun nyt ne kaikki kysymykset mittaa kokemusta miellyttävyydestä tai omasta panoksesta.”

Myös palautteenannon kanava tulisi tehdä mahdollisimman helpoksi opiskelijan näkökulmasta. Haastatteluissa tuli ilmi, että mikäli saatavilla on vain esimerkiksi opettajan yhteystiedot, niin harva laittaa mitään viestiä palautteen muodossa. Tähän vaikuttavat avoimen massaverkkokurssin osallistujien suuri määrä ja kynnys laittaa henkilökohtaista palautetta.

6.6 Opiskeltavuus ja tekninen käytettävyys

Tässä luvussa käsitellään tutkittavien opiskelijoiden ajatuksia ja käsityksiä liittyen opiskeltavuuteen ja tekniseen käytettävyyteen. Luvussa pohditaan sisältökokonaisuutta ja rakennetta, tehtäviä, verkkoalustaa ja toiminnallisuuksia, aikataulutusta, visuaalisuutta sekä ohjeistuksia MOOC-toteutuksella.

Sisältökokonaisuus ja rakenne

Kehittämisineistosta käy ilmi, että opiskelijoille on tärkeää odotusten lunastaminen. Se, että he saavat sitä mitä on luvattu. Tutkittavat painottavat myös kurssin aloituksen tärkeyttä. Sen tulisi olla mahdollisimman mutkaton ilmoittautumisen ja kirjautumisen kannalta. Aloituksesta tulisi löytyä kaikki tarpeellinen informaatio, joka on relevanttia siinä kohdassa kurssia. Lisäksi ohjattaisiin halukkaat lisätiedon pariin. Aloituksessa tulisi myös huomioida vuorovaikutuksen ja läsnäolon kokemus. Opiskelijat ovat kiinnostuneita tietämään kuka heitä opettaa, miksi, millä taustalla ja mikä kurssin aiheena on. Tässä heidän mielestään toimisi parhaiten lyhyt videomuotoinen tervehdys ja johdatus aiheeseen.

”Paras alustus kurssille? Joku video, jonkun tyyppinen luento siitä mikä avaa sitä kurssin suuntaa ja rajoja ja luo sitä suuntaa. Se voi olla vaikka Youtubesta kaivettu sellanen 5-10 minuuttia. Ja mä en välttämättä halua kuulla tässä videossa sitä, että tässä kohtaa kirjoitetaan tätä ja tässä on tämä tehtävä ja näin, vaan et se itsessään kertois siitä kurssin aiheesta, eikä niistä tehtävistä. Tehtävähohjeet voi hyvin olla kirjallisina tai muulla tavoin.”

Tutkittavien mielestä kurssin jäsentäminen moduuleihin, selkeä kokonaisuus ja looginen eteneminen olivat tärkeimpiä teemoja puhuttaessa MOOC-toteutuksen rakenteesta. Kurssi on tutkittavien mielestä helpompi aloittaa, kun se on palasteltuna pienempiin osiin ja onnistumisen kokemuksia tulee nopeasti. Lisäksi opiskelijoiden mielestä kaiken materiaalin tulisi löytyä sieltä mistä pitääkin ilman turhaa etsintää, jotta olisi mahdollisuus keskittyä siihen mitä on kurssille tullut tekemään eli opiskelemaan. Aineistosta tuli esiin myös se, että selkeä rakenne auttaa myös mutkattomasti palamaan kurssissa taaksepäin kertaamaan haluttuja asioita.

”Isoin on se, että rakenteesta saa toimivan. Kaikki löytyy sieltä mistä pitääkin.”

”Vaikka oli nolla osaaminen alkuun, niin silti mä tajusin, et mitä siinä tehdään ja mitä oppii. Tosi hyvin rakennettu ja selkee. Siinä oli hyvin osat jaoteltu. Et kun sä olit tehny ykköosan niin sä olit valmis kakkoseen. Se tuki sitä ja koko ajan tuli lisäoppia. Siinä oli tietty logiikka ja perusteet on hyvä osata. Tosi yksinkertaisesti selitetty ja paljo toistoa. Puolessa välissäkin saatto olla kertausta, että ne jää varmasti päähän. Sit sen pysty ohittamaan, jos sä koet et tää homma on hallussa.”

Tutkittavien mukaan MOOC-toteutuksilla tulisi olla laadukkaita videosisältöjä, jotka ovat sopivan pituisia. Laadukkailla videosisällöillä ei tarkoiteta pitkiä luentopätkiä aiheesta vaan, että videot, teksti ja tehtävät vuorottelevat kurssin edetessä. Lyhyissä videoissa on myös mahdollista helposti kelata aihetta takaisinpäin, opiskelijan vielä halutessa kerrata jotain asiaa. Lyhyet sisällöt auttavat opiskelijoita myös mahduttamaan ja aikatauluttamaan kurssia omaan arkeensa helposti.

”Ei luentovideoita, vaan sit ku tulee sellanen esimerkki tai muuta, isompi kokonaisuus, niin sit kerrotaan videolla. Ne on auttanu ainaki ittee tosi paljo. On käyty joku keissi vähä niin ku step by step ei oo tunnin luentovideoita, missä sä joudut miettimään et olikse kohdassa 51.52 vaan tässä on tää asia ja tässä tää. Jos se on yli 5 min, niin mä en varmasti kato sitä. Yks askelma kerrallaan -meininkiä.”

Vaikka opiskelijat kaipaavat helppoa aloitusta, tulisi heidän mielestään haasteiden kasvaa kurssin edetessä. Tässä tulee heidän mielestään kuitenkin ottaa huomioon tehtävien ja moduulien laajuus. Tutkittavien mukaan pienet osakokonaisuudet ja palastellut tehtävät toimivat motivoivina tekijöinä ja opiskeluun saatetaan käyttää sama aika, mikä olisi mennyt laajemman kokonaisuuden tekemiseen, kuitenkin ilman turhautumista ja vaikeutta tarttua laajaan aihealueeseen.

”Alottaminen on helppoa, mut saa ja pitää mennä sit haastavammaks. Mut sit jos huomaa, et täällä on 86 tehtävää ja mä oon käyttäny tähän jo tunnin, niin sit turhauttaa, et tähänhän

menee koko vuosi. Mut sit jos sä huomaat, et ei vitsi täs meni vaan kolme minuuttia ja sit seuraavan pariin.”

”Sisältö on hyvää, alun lisäksi. Et se oppilas kokee, et se oppii koko ajan sen kurssin aikana. Et tule sellanen fiilis, et se halua jatkaa sen loppuun, et ei se käy puuduttavaks tai vaikeeks puolivälissä.”

Kehittämisaineiston mukaan opiskelijat haluavat, että kurssilla oleva aineisto on oikeassa paikassa suhteessa kurssin etenemiseen ja että tieto rakentuu kronologisesti. Pääaineiston tulisi olla tiiviissä muodossa ja mahdollinen lisämateriaali tarjottavissa halukkaille. Jos materiaaleissa on esimerkiksi artikkeleita, tulisi tutkittavien mielestä niiden olla kokonaan relevantteja aiheen kannalta. Osa tutkittavista oli kiinnostunut myös verkostoista, joissa olisi mahdollisuus keskustella lisää aihepiiristä. Tutkittavien mielestä tarjotusta materiaalista, videot, artikkelit ynnä muut, tulisi huomata, että kurssiin on panostettu. Opiskelijat kaipaavat lisäarvoa osallistumiltaan kursseilta, eikä niinkään kokemusta ”olisit saanu saman Youtubesta”.

”Se tarvittava teoreettinen tuki, sit soveltava kysymys ja se löytyy se tarpeellinen pohja sieltä materiaalista ja sen jälkeen annetaan se soveltaminen ja tehtävä sille opiskelijalle ja se voi ite sit löytää tuolta internetin syövereistä tukea. Etätoteutuksessa, että jos jää jumiin niin tälläsillä hakusanoilla saattasit löytää oikeenlaista materiaalia tai joku tommonen pieni vinkki, vois jeesata eteenpäin.”

Kehittämisaineiston mukaan avoimella massaverkkokurssilla opiskelijat haluavat osallistua ja toivovat interaktiivisuutta kursseilta. Kurssien jakaminen lyhyisiin moduuleihin edesauttaa opiskelijoiden mielestä interaktiivisuuden tasaisesti jakautumista. Tällöin kurssilla tulee sopivassa suhteessa kuuntelua, tekemistä ja testaamista. Tähän auttaa kehittämisaineiston mukaan myös tehtävätyyppien ja aineistomateriaalien tyylien vaihtelu. Opiskelijoiden mielestä itse tekemällä ja soveltamalla oppii aiheesta parhaiten.

”Ei vaan istuta luennolla ja kurssin lopuksi tentti tai essee, vaan se koko kurssi ois sellanen, että sulle annetaan tietoa, mut se pääpaino on sillä, että sun täytyy itse tehdä asioita, että sä opit ja sisäistät, oli se sit jonkulaisten tehtävien, ryhmätehtävien tai projektityön kautta mut et se ois enemmän sellasta tekemällä oppimista, kuin passiivista kuuntelua.”

Opiskelijat haluavat tietää missä vaiheessa kurssia he ovat menossa ja tämä korostuu myös kurssin lopussa. Tällöin opiskelija saa varmistuksen, että kaikki tarvittava on suoritettu. Selkeä viestiminen auttaa opiskelijoita ja tukee sitä, ettei asioita tarvitse varmistella eikä epähuomiossa jää jotain kurssin osaa tekemättä.

”Kun mä mietin näitä kursseja, niin lopetus on se, että sä palautat sen viimeisen tehtävän. Tietysti se, että se näkyy sulla jossain selkeesti, että sä olet tehnyt sen 100%.”

Tehtävät

Kehittämisaineiston mukaan kursseille kaivataan erilaisia tehtäviä, joita suoritetaan erilaisilla alustoilla, sillä nykyisellään avoimien joukkoverkkokurssien alustat eivät taivu niin monipuolisiin ratkaisuihin kuin olisi kysyntää. Tutkittavat kannustavat rohkeasti ottamaan kursseille erilaisia digitaalisia työkaluja, sillä monipuolisesti opitut työkalut myös auttavat arjessa ja töissä sekä motivoivat tekemään kurssia eteenpäin.

”Monipuolinen kattaus erilaisia tehtäviä, niin sieltä varmasti vaikka joka ikinen tehtävä ei oiskaan mieleinen, niin löytyy kuitenkin jotain sellasia mihin jaksaa uppoutua tosi hyvin ja sit ne muut tehtävät jaksaa sen erityisen motivoivan osion ohella kuitenkin tarpoa läpi.”

”Toisaalta noissa voi antaa sit vähä vapautta opiskelijoille, ei sen oo aina pakko olla yks tietty formaatti, vaan opiskelija voi valita vähä oman kiinnostuksen ja osaamisen mukaan mitä valitsee.”

Tutkittavien mielestä tehtävien tulisi olla aktivoivia ja mahdollistaa opitun soveltamisen. Tässä täytyy kuitenkin muistaa, että alussa tehtävien tulee olla tutkittavien opiskelijoiden mielestä suhteellisen helppoja ja ei liian laajoja. Nämä molemmat ovat sidoksissa motivaatioon. Aineistosta tuli esiin, että pienemmät jaotellut tehtävät yhden ison sijaan toimivat paremmin verkkoympäristössä.

”Toisaalta pistää sut ajattelemaan, haastaa sun ajattelukykyä, antaa sen tuen, jos sä et pääse eteenpäin. Jollain tapaa se on helppo, et sä pääset siihen käsiksi, mut tietyl tapaa se, et sä huomaat, et mähä osaan jotain lisää. Se tarina ei mee sillee, että kertoja kertookertookertoo ja sit se lopahtaa. -- Kurssin hienous on se, et se kertoo tarinan ja sit sä teet tehtävän ja sä huomaat, et hei mähän osaan tän ja sä huomaat sen oman kompetenssin kehityksen sen tarinan mukana ja sen kurssin mennessä eteenpäin. Se tekee siitä innostavan.”

”Se ei ollu suoraa tekstistä kaivettu asia vaan siinä testattiin, että olitko vähä niin ku ymmärtäny sen asian, että mitä tämä teoria voisi tarkoittaa käytännön tilanteessa. Se vei sitä ajattelua vähä eteenpäin.”

Tehtävien tulisi myös antaa jonkinlaista palautetta siitä, onko se suoritettu hyväksytysti. Tutkittavien mielestä monivalintakysymykset antavat helposti vastauksen, mutta mikäli kyseessä on joku muu toteutustapa, tulisi miettiä, että millainen palaute opiskelijoille olisi riittävä kyseisessä tilanteessa. Tutkittavien mielestä kursseille kuitenkin pitäisi sisällyttää

aina jonkinlaista testaamista ja tehtävien tekoa, sillä silloin on mahdollista oppia syvällisemmin ja varmistua siitä, että on oikeasti oppinut jotain.

”Jos on kurssilla, missä ei oo tehtäviä tai kokeita, niin on vaikee tietää onko oppinu mitään.”

Verkkoalusta ja toiminnallisuudet

”Toimiva, pysyy pystyssä, saa luotua kurssille sopivan rakenteen, etusivu, missä on kurssin aikataulua, tavoitteita ja muuta listattuna. Kronologisesti ja järkevästi pystyt siellä liikkumaan, edes takasin. Keskusteluja on helppo seurata, jos sä kirjotat sinne ja joku vastaa sulle, niin sä näät että sinne on tullu jotain, eikä niin että sun täytyy erikseen käydä kattomassa, että oho tänne tuli joku viesti kaks viikkoa sitten enkä oo huomannutkaan. Kaikki tommoset syö vähä sitä vaikuttavuutta.”

Aineiston mukaan tällä hetkellä käytössä olevat alustat ovat pääosin kankeita käyttää ja sekavia ulkoasultaan. Ne myös vaativat kurssin rakentajalta taitoa hallita kokonaisuuksia ja laittaa materiaalit ja ohjeet selkeästi näkyville. Opiskelijat kaipaavat mobiiliystävällisiä ratkaisuja, jotta kurssia olisi helppo suorittaa missä ja milloin vain. Tässä tulisi kuitenkin ottaa käyttöjäystävällisyys huomioon. Esimerkiksi todella pienen tekstin lukeminen ruudulta ei palvele opiskelijoita tässä tarkoituksessa. Kaikissa haastatteluissa painotettiin kurssin jakamista eri osioihin tai moduuleihin, joten myös verkkoalustan tulisi tukea sitä toiminnallisuutta.

”Kurssin jakaminen 4-8 lohkoksi ja se informaation jakaminen selkeesti. Ja se tieto missä sä oot ite menossa. Se tuo sen fiiliksen ja selkeyden paljonko sulla on työtä tehtynä ja paljoko vielä jäljellä. Ja sit se, että sä tiedät mihin palata. Jos vaikka kohdassa kolme sovelletaan kohdan kaks asiaa.”

Suurta roolia näyttölee kurssin aloittaminen. Tutkittavien opiskelijoiden mielestä sen tulisi olla mahdollisimman helppoa ja vaivatonta. Myös etenemisen seuranta on opiskelijoille tärkeä osa oppimiskokemusta. Heidän mukaansa se tulisi automaattisesti rekisteröityä alustalla, että missä on menossa. Sen tulisi myös muistaa, että mihin kohtaan on jääty edellisellä kerralla.

”Itelle se haastavin on päivittäinen tarttuminen asiaan, jos se on mulle työlästä, et mun täytyy mennä johonki ja kirjautua jonnekin ja listasta etsiä. Ja jos mulla menee yli minuutti löytää se, niin äh mulla on parempaaki tekemistä.”

Verkkoalustan tulisi sisältää paikan, jossa opiskelijan on helppo kysyä matalalla kynnyksellä. Toiminnallisuuksien tulisi olla mietittynä kurssin henkeen sopivaksi. Minkälaisia persoonia kurssille todennäköisesti osallistuu ja mikä olisi heille luonteva tapa esimerkiksi kommunikoida. Useassa haastattelussa tuli esiin myös se, että opiskelijat vierastavat ajatusta siitä, että klikkailujen jälkeen asiat avautuvat usealle eri välilehdelle. Tämä tekee heidän

mielestään yleisilmeestä sekavan ja saattaa jopa johtaa siihen, että unohtaa tehdä asioita. Opiskelijat kuitenkin kannustavat useiden erilaisten ohjelmien käyttöön. Tällä tuetaan esimerkiksi sitä, että samaiset ohjelmat olisivat käytössä työelämässä. Ohjelman täytyy kuitenkin itsessään toimia hyvin.

Aikataulutus

MOOC-toteutuksien aikataulutus on opiskelijoiden mielestä vapaata ja se toimii monen mielestä siellä ehdottomana etuna. Esimerkiksi haastatteluissa kävi ilmi, että kurssien suorittaminen bussimatalla tai sohvalta istuen tukevat kurssin etenemistä ja motivaatiota suorittaa sitä. Osa opiskelijoista suorittaa kursseja omalla vapaa-ajallaan, joten kurssiin pitää pystyä tarttumaan hyvin matalalla kynnyksellä. Tässä juuri aikataulutus on suuressa osassa.

”Pystyy itse aikatauluttamaan, tekemään omaan rytmiin asioita, ja tietyllä tapaa itse määrittää mihin panostat ja kuinka paljon.”

Tutkittavat kuitenkin totesivat, että jonkinlainen aikataulupaine olisi hyvästä, sillä muuten kurssi jää helposti kesken. Jotain opiskelijoita motivoivat esimerkiksi opintopisteet tai töiden puolesta asetetut tavoitteet, jolloin aikataulupaine tulee ulkoa. Mikäli kuitenkaan näitä ei ole, tulisi kurssin tehdä motivointi aikataulullisesti kurssin sisällä. Yhdessä haastattelussa tuli ehdotus, että opiskelija voisi itse luoda itselleen aikataulun omaan elämäänsä sopivaksi, jota hän sitten suorittaisi huomattavasti motivoituneemmin.

Aineistossa tuli myös esiin se, että osa kokee verkkokurssien ylipäänsä vievän aikaa enemmän kuin kurssien toteuttaminen kontaktiopetuksena. Tässä tuli huoli siitä, että mikäli haluaisi opiskella kurssit ”kunnolla”, tulisi niihin käyttää aikaa huomattavasti enemmän. Kurssin toteutusmuoto on vaikuttava tekijä kurssin työmäärään.

Visuaalisuus

”Jos mä tekisin sulle joskus sellasen word-tiedoston pelkkää tekstiä, jossa ei ois mitään muuta, niin kauan sä jaksaisit sellasta kattoo? Et kyllä se pitää olla, jos sä oikeesti lähet tekemään innostavia, kannustavia verkkokursseja, niin kyl ne pitää olla visuaalisesti lahjakkaan osaajan läpikäymiä, joka kannustaa sit sitä sisältöä oikeeseen suuntaan. Koska ihmisilläki on monia eri tapoja oppia, et tulee ne oppimisen eri menetdit hyödynnettyä.”

Aineiston perusteella opiskelijat motivoituvat visuaalisesta sisällöstä. Se saa myös oppimaan paremmin ja tehokkaammin. Opiskelijoiden mielestä visuaalinen sisältö jää paremmin mieleen ja se tukee erilaisten oppijoiden opiskelun tarpeita. Myös esimerkiksi pelillistämisen tukena visuaalinen kannustus toimii opiskelijoiden mielestä etuna. Etenemisen ja suoritusten näkyminen visuaalisena auttaa opiskelijoita hahmottamaan kokonaisuutta ja motivoitumaan tekemiseen paremmin.

Ohjeistukset

Aineisosta kävi ilmi, että ihmiset tarvitsevat eri määrän ohjeita ja heidän halunsa perehtyä niihin vaihtelee. Kuitenkin lähes jokainen opiskelija koki, että ohjeiden tulisi olla selkeät. Hyvien ohjeiden ja rakenteen avulla opiskelija pystyy keskittymään siihen, mitä hän on tullut kurssille tekemään.

”Ei tarvinnu mitää ettiä mistää, sen ku vaan klikkaili menemään ja pysty ite vaan keskittyä siihen opiskeluun.”

Opiskelijat painottavat opettajien ja kurssin rakentajien vastuuta kurssin selkeistä ja helposti löydettävistä ohjeista. Opiskelijoiden mukaan ei riitä, että ohjeissa pyydetään vain tekemään jotain, vaan ohjeiden ja tuen tulisi olla laadukasta. Tehtävien haaste määräytyy sen mukaan, millaiset ohjeet tehtävälle on rakennettu.

”Joskus mun asenne on sit ollu se, että tyhmään kysymykseen saa tyhmän vastauksen.”

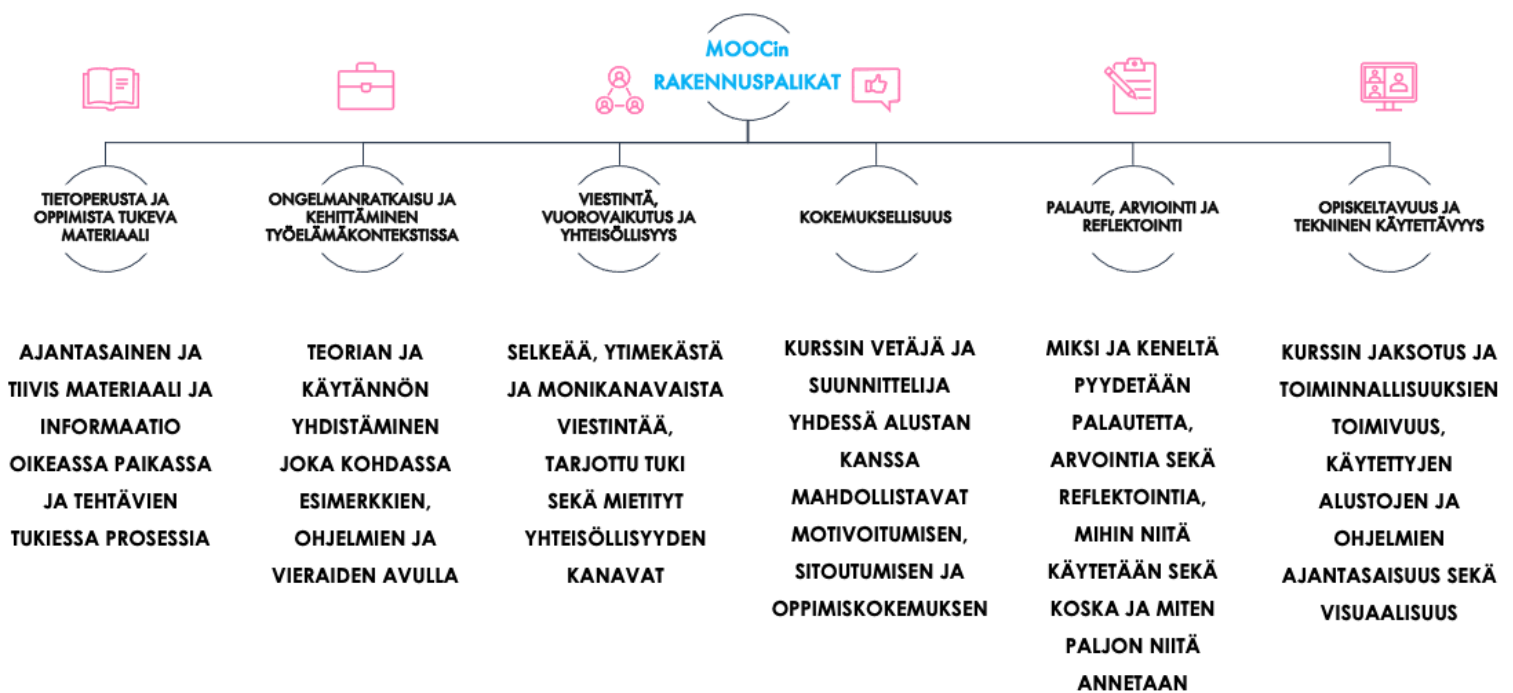
Verkossa kurssi vaatii vielä enemmän dokumentoitua tukea kuin kontaktiopetuksessa. Kaikki eivät uskalla tai jaksa kysyä, katsovat mieluummin videota kuin lukevat tai turhautuvat pitkiin ohjeisiin ja lopettavat kurssin heti alkuun, joten ohjeiden tulisi palvella erilaisia opiskelijoita. Informaatiota tulisi tutkittavien mukaan olla mieluummin liikaa kuin liian vähän. Kuitenkin niin, että perusasiat on selitetty hyvin tiiviissä muodossa yksinkertaisesti ja selkeästi ja mahdollista lisätukea tai materiaalia on helposti löydettävissä tarpeen vaatiessa. Useassa haastattelussa mainittiin esimerkkinä usein kysytyjen kysymyksien osio, jossa voisi halutessaan käydä hakemassa vastauksia mieltä askarruttaneisiin lisäkysymyksiin. Ohjeiden muodossa toivottiin vaihtelevuutta tekstin, videoiden ja muiden mahdollisten tapojen käytön avulla. Lisäksi sieltä tulisi löytyä kuka on yhteyshenkilö ja miten tähän ottaa yhteyttä, mikäli ohjeista ei jotain löydy. Nämä muodostavat opiskelijoiden mielestä selkeät ohjeet.

”Että ois ne olennaiset asiat kärjessä ja myöhemmin tulis ne yksityiskohtaset asiat. Mutta ekana ois ne asiat, mitkä jokaisen tulis ainakin muistaa sieltä nostettuna esiin. Mutta jos kurssi alkaa sillä, että siinä ois 5 sivua ohjetta, niin mieltii, että onko se kurssi niin vaikee. Sisällöllisesti sen pitäis varmaan mennä parille sivulle kaikkineen yleisohjeistuksineen.”

”Pitäis olla tosi selkeet ohjeet, et miten sä teet sen. Sit semmonen UKK-osio, sit just et miten sä teet sen, mistä voi ilmottautua, millon on koe, mitä sä teet, jos tapahtuu tällee, keneltä sä voit kysyä lisätietoa, miten sä haet opintopisteet, et se alottaminen ja tuki ois hyvää. Selitetty, että mitä se kurssi vaatii ja miten sä läpäset sen.”

7 Pohdinta

Kehittämistyön tavoitteena oli selvittää, millaista oppimiskokemusta opiskelijat kaipaavat ja toivovat avoimella joukkoverkkokurssilla. Kehittämistyön tuloksia peilataan ja pohditaan kuusiteemaisen mallin mukaan, kuten tuloksiakin käsiteltiin. Malli on rakennettu Laurean arviointikriteerien, verkkototeutuksen laatukriteerien ja LbD-mallin pohjalta (Luvut 2.1 ja 2.2). Pohdinnassa malliin on kiteytetty tulosten keskeisimmät aihealueet ja ajatukset, jotka nousivat aineistosta esiin useampaan kertaan (Kuvio 30). Tällöin voidaan olettaa, että nämä teemat ovat opiskelijoiden mielestä keskeisimpiä kohtia rakennettaessa MOOC-toteutusta opiskelijälähtöisesti. Lisäksi pohditaan mitä uutta tietoa tämä kehittäminen tuo, opiskelijoiden toiveiden kohtaamista MOOC-toteutuksen haasteiden kanssa sekä MOOCien tulevaisuutta. Lopuksi kehittäminen teemojen, haasteiden ja tuloksien synnyttämät pohdinnat kiteytetään yhteenvedon avulla.



Kuvio 30: Yhteenvedo keskeisistä kehittämissä tuloksista

Haastatteluissa, luotaimissa ja osallistuvassa havainnoinnissa käytetyn kohdennuksen avulla saatiin kasaan tutkittavien joukko, jotka olivat kaikki osallistuneet tai osallistuvat MOOC-kurssille ja myös erilaisille verkkototeutuksille. Kehittämissä tuloksien mukaan opiskelijat kaipaavat tiivistä ja ajantasaista materiaalia, joka on oikeassa paikassa. Tehtävien tulee olla mukana tukemassa oppimisen prosessia. Tässä voidaan käyttää tukena esimerkiksi Huhtasen (2020) rakentamaa verkkoaktiiviteettien jaksollista järjestelmää (Liite 2). Verkossa tapahtuvien testien avulla varmistetaan asian ymmärtäminen ja mahdollisesti ohjataan

lisämateriaalin pariin (Säntti 2013, 46). Tehtävät tulisi suunnitella siten, että riittävä palaute voidaan automaattisesti antaa opiskelijalle heti tehtävään vastaamisen jälkeen. Jotta estetään oikeiden vastausten jakaminen opiskelijoiden kesken, voidaan hyödyntää tehtävätyypin mukaan esimerkiksi vastausvaihtoehtojen tai tehtävän satunnaistamista. (Bates 2019; McKay 2015, 125.)

Tutkittavien mielestä tietopohjan ja käytännön tulisi yhdistää joka kohdassa esimerkkien, käytettävien ohjelmien ja vierailevien luennoitsijoiden avulla. Tutkimustenkin mukaan opiskelija haluaa nähdä opittavien asioiden merkitykset ja soveltaa opittuja asioita käytäntöön. Tärkeää merkitysten rakentamisessa on viestintä ja vuorovaikutus niin muiden opiskelijoiden kuin ohjaajankin kanssa. (Dixson 2010; Marstio & Lipasti 2016.)

Opiskelijat kaipaavat kehittämisaineiston mukaan selkeää ja tiivistä viestintää, joka tarjoaa kuitenkin mahdollisuuden lisämateriaaleihin tarvittaessa. He myös peräänkuuluttavat monikanavaisesti toteutettuja materiaaleja ja viestintää ylipäänsä. Täytyy kuitenkin muistaa, että tarkkaavaisuutemme herpaantuu noin 15-20 minuutin välein, joten tarvitsemme aina uuden virikkeen, kuten koulutustavan tai median vaihdon, jotta tarkkaavaisuuden on mahdollisuus herätä uudelleen (Hattie 2014, 113-115; Huhtanen 2019, 7).

Opiskelijat kaipaavat yhteisöllisyyttä ja he pyytävät opettajien ja kurssin vetäjien miettimään kanavia, jolla yhteisöllisyyttä on mahdollista tukea. MOOCien edut oppijoille näyttäytyvätkin korkealaatuisen materiaalin saatavuutena ja uudentyypeisinä yhteisöllisinä oppimiskokemuksina (Department for Business, Innovation and Skills 2013, 5). Tämä tulisikin ottaa huomioon suunnitellessa opiskelijalähtöisiä MOOC-toteutuksia.

Verkko-opiskelun myötä syntyy riski etääntymiselle sekä kapealle tai pinnalliselle vuorovaikutukselle. Ulkopuolisuuden tunne verkko-opinnoissa saattaa vaikuttaa opiskelijan sitoutumiseen tai saa hänet jopa lopettamaan kurssin (Cull, Reed & Kirk 2010). Verkossa tapahtuva opiskelu tulkitaan edelleen tarkoittavan yksinäistä opiskelua koneen ääressä ilman kontaktia muihin opiskelijoihin tai opettajaan. MOOC-kurssi voidaan kuitenkin suunnitella myös vuorovaikutteiseksi. Käytettävää kurssialustaa voidaan esimerkiksi täydentää muilla ratkaisuilla. Säntin (2013, 42) mukaan sulautetun opetuksen (blended learning) ratkaisujen hyödyntäminen verkko-opetuksessa voisivat tarjota hyvän tavan rakentaa vuorovaikutusta. Myös tapahtumien samanaikaisuus mahdollistaa yhteisöllisen vuorovaikutuksen rakentamiselle kursseilla (Säntti 2013, 42, 44). Yhteisöllisyyden ja vuorovaikutuksen ja niiden pohjalta rakentuvan emotionaalisen sitoutumisen sekä vertaisoppimisen on todettu olevan antoisaa oppimiskokemukseen johtavia tekijöitä. (Marstio & Lipasti 2016; Soini 2001, 52-53.)

Opiskelijan sitouttaminen ja motivaation ylläpito ovat tutkimusten mukaan tärkeitä kehittämisen kohteita verkko-opiskelussa ja -ympäristössä (Cheng, Kulkarni & Klemmer 2013; Koller, Ng, Do, & Chen 2013). Kehittämistyön aineiston mukaan kurssin vetäjä ja suunnittelija

yhdessä alustan kanssa mahdollistavat motivoitumisen, sitoutumisen ja oppimiskokemuksen. Valitut järjestelmät, tehtävämuodot ja muut materiaalit vaikuttavat opiskelijoiden mielestä oppimiskokemukseen ja auttavat sitoutumaan ja motivoitumaan. Kurssilla olevat luennoitsijat ja kommentoijat tukevat innostavaa ilmapiiriä sanavalinnoillaan, ilmeillään ja eleillään. Opiskelijoiden mielestä kurssista tulisi välittyä tunne, että siihen on panostettu ja opettaja on itsekin aiheesta innoissaan. Lähtökohtaisesti MOOC-kurssilla ei ole läsnä olevaa opettajaa, joten opiskelijoiden keskinäisen vertaistuen merkitys kasvaa. Verkkoympäristössä tähän voidaan antaa mahdollisuuksia esimerkiksi erilaisilla keskustelualueilla. (Bates 2019; Huhtanen 2019.) Kehittämistyössä mukana olleet tutkittavat kuitenkin muistuttavat, että keskustelualueita ei tule laittaa kurssille vain sen vuoksi, että se on siellä. MOOC-kurssille sisällytetyn toiminnon tulee tukea koko kokonaisuutta ja näin ollen edesauttaa opiskelijoiden laadukasta oppimiskokemusta.

Jotkut opiskelijat odottavat verkossa suoritettavien opintojen olevan helpompia, jolloin heidän sitoutumistasonsa on lähtökohtaisesti matalampi (Cull, Reed & Kirk 2010). Tähän haasteeseen tulisi vastata viestimällä mahdollisimman selkeästi ennen avoimelle joukkoverkkokurssille osallistumista ja koko kurssin ajan. Tällöin täyttyä myös kehittämissä esiin tulleet opiskelijoiden odotusten täyttyminen.

Hyvä kurssi sisältää selkeät tavoitteet ja osatavoitteet opetusmuotoon katsomatta ja opiskelija saa niiden suorittamisesta palautetta (Klemke ym. 2017, 7). Kehittämistyön mukaan opiskelijat haluavat selkeästi tietää miksi palautetta annetaan, kenelle siitä on hyötyä ja mitä sen tuloksilla tehdään. Opiskelijoille voitaisiin siis kuvata selkeästi myös tämä oppimisprosessin kohta auki. Opiskelijat eivät aina ymmärrä mikä esimerkiksi palautteen tarkoitus on oppimisen kannalta. Informaation lisääminen voisi toimia tukena ja kannustimena myös palautteenannossa ja -saamisessa. Myös kurssin vetäjien mahdollisuudet lukea ja kommentoida kaikkien osallistujien kirjalliset vastaukset ovat hyvin rajalliset avoimella massaverkkokurssilla. Tästä syystä opiskelijat ohjataan kommentoimaan toisten opiskelijoiden vastauksia. Tämä kuitenkin edellyttää uudenlaista lähestymistapaa tehtävien ohjeistukseen sekä arvioinnin yhtenäisyyden varmistamiseen. (Säntti 2013, 46.)

Kehittämistyön mukaan opiskelijoiden mielestä keskeisin lähtökohta laadukkaalle MOOC-toteutukselle on toimiva ja selkeä rakenne. Usein kuitenkin kurssien sisällöt rakennetaan sillä oletuksella, että opiskelijat lukevat ensin kaiken lähdemateriaalin, katsovat videot ja tekevät vasta sen jälkeen aiheeseen sisältyvät tehtävät. Todellisuudessa järjestys voikin olla toisin päin: opiskelijat katsovat tehtävänannon ja hakevat sitten tekemiseen tarvittavan tiedon. Siksi myös avointen joukkoverkko-opintojen sisältö kannattaa ajatella siitä lähtökohdasta, että oppiminen tapahtuu tehtävien kautta (ks. Oppijoiden palvelupolut, luku 5.1). Jokainen tehtävä toimii oppimistapahtumana, johon sisältö nivotaan. (Koli, 2011; Marstio & Lipasti 2016.) Lisäksi opiskelijalla tulisi olla mahdollisuus myös seurata omaa edistymistään koko

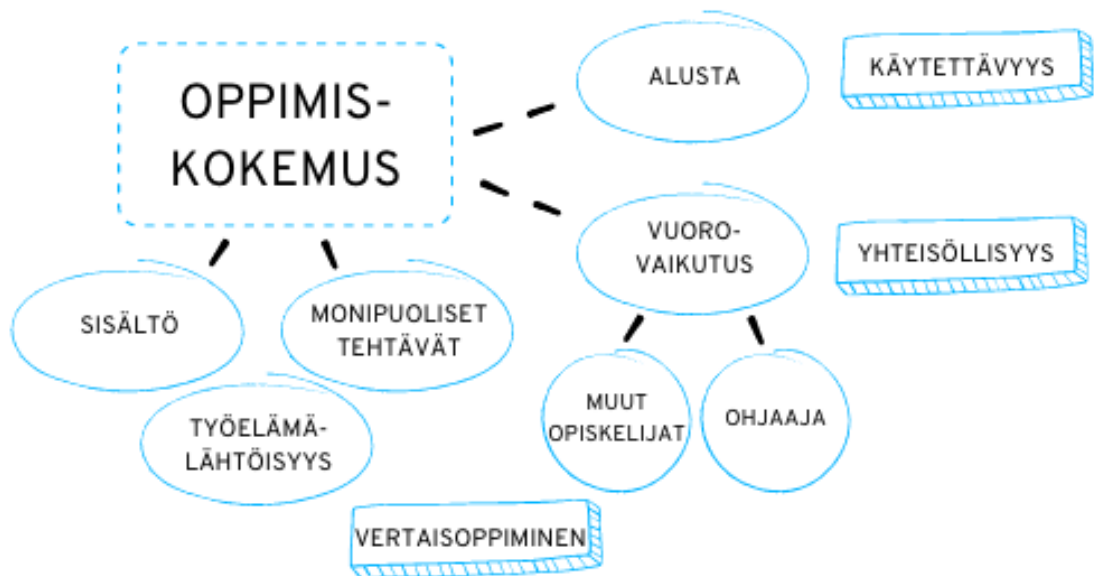
kurssin ajan (Bates 2019; Huhtanen 2019; McKay 2015, 125). Tätä ajatusta tukevat myös kehittämistyössä tutkitut opiskelijat. He kokevat edistymisen näkymisen myös tietynlaisena palautteena kurssista.

Opiskelijat painottavat teknisten alustojen ja materiaalien toimivuutta ja saattavat turhautua tai jopa jättää kurssin kesken näiden haasteiden takia. Teknologian tarkoituksena tarjota välineitä tavoitteiden saavuttamiseen. Ihmiset kokevat voimakkaita tunteita teknologian äärellä. Psykologi, työnohjaaja ja teollisen johtamisen insinööri Skarp (Tiainen 2019) on kuitenkin sitä mieltä, että negatiiviset tunteet eivät ole suoraan seurausta siitä, että käytetty laite, ohjelmisto tai sovellus olisi huono, vaan hänen mukaansa ”tunnekuuhu tulee ensisijaisesti siitä, että meillä on jokin tavoite, johon pyrimme ja jota emme pysty tavoittamaan.” Siksi negatiiviset tuntemukset suuntautuvat teknologiaan, vaikka varsinaisen tunnepiikin aikaansa se, että tavoite ei toteudu. (Tiainen 2019.) Voidaankin ajatella, että opiskelijat arvostavat toimivia teknisiä välineitä ja suoraviivaista kurssirakennetta myös sen takia, että he näkevät mahdollisuuden onnistua tavoitteessaan.

Teknologioiden muuttaessa yhteiskuntaa ja koulutuksen käsitystä, oppimisen prosessit eivät kuitenkaan ole muuttuneet. Keskittyminen pedagogiikan sijasta pelkkään teknologiaan johtaa aina epäonnistumiseen, sillä teknologialla ei pystytä vaikuttamaan oppimisprosessiin. (Korpela 2020, 143.) Tässä tulee muistaa myös tekijät, joita ilman oppiminen ei pääse tapahtumaan: muisti, tarkkaavaisuus, emootiot ja motivaatio (Luku 4.2.2).

Mitä uutta tietoa tämä kehittämistyö tuo?

Kehittämistyön tuloksia verrattaessa aiempiin tutkimuksiin (esim. Marstio & Kivelä 2015 ja Marstio 2020), voidaan todeta tämän kehittämistyön vahvistavan olemassa olevaa käsitystä opiskelijoiden odotuksista ja tarpeista verkossa opiskeltaessa. Laurea-ammattikorkeakoulussa 2015 toteutetun tutkimuksen mukaan opiskelijat arvostavat verkko-opintojen tuomaa joustavuutta, sujuvuutta ja valinnaisuutta sekä mahdollisuutta määritellä oppimisen tavoitteet. Opiskelijat, jotka suhtautuivat kriittisesti verkko-opintoihin, toivat esille opetuksen vaihtelevan laadun ja vähäisen vuorovaikutuksen. Lisäksi toivottiin erilaisten oppimistyylien huomioimista myös verkkokurssien toteutuksissa. (Marstio & Kivelä 2015.) Marstion (2020, 10) esittämässä oppimiskokemuksen rakentumisen opiskelijälähtöisen verkko-opinon tekijöissä (Kuvio 31) opiskelijat arvostavat sisältöä, monipuolisia tehtäviä, työelämälähtöisyyttä, alustaa ja vuorovaikutusta. Teemoista käytettävyys, yhteisöllisyys ja vertaisoppiminen nousivat keskiöön.



Kuvio 31: Mitä opiskelija arvostaa verkko-opinnoissa? (mukaiillen Marstio 2018, Marstion 2020, 10 mukaan).

Tutkimuksissa (esim. Marstio & Kivelä 2015 ja Marstio 2020) verkko-opintojen käsittely tapahtuu yleisellä tasolla. Tämä kehittämistyö on rajattu koskemaan vain yhtä verkkototeutuksen muotoa, MOOC-toteutusta. Avoimen, laajan verkkokurssin eli MOOCin ja tavallisen verkkokurssin erot näkyvät muun muassa kurssin saatavuudessa, oppimisen syvyydessä ja tiedon luonteessa (Korpela 2020, 144 ja taulukko 1). Tutkimuksien tuloksia voidaan muilta osin soveltaa koskemaan molempia toteutuksia.

Opiskelijoiden käytöksestä MOOC-toteutuksissa on kerätty tietoa (Ebben & Murphy 2014, 337), mutta saatu data ei välttämättä ole sellaisessa muodossa, että se konkreettisesti hyödyttäisi uusia kursseja toteutettaessa. Lisäksi englanninkielisiltä toteutuksilta on helpompi kerätä laajoja datamääriä kuin pienillä kielialueilla (Korpela 2020, 145). Yleisesti ottaen MOOC-toteutuksia ei ole juurikaan tutkittu opiskelijälähtöisestä näkökulmasta Suomen ammattikorkeakoulukentällä. Tämä kehittämistyö tuo näkemyksiä siihen, miten lähteä syventämään verkko-opiskelun kehittämistä MOOC-toteutuksien näkökulmasta. Oppijat painottavat alustan rakenteen tärkeyttä opiskeltavuuden kehittämisen perspektiivistä ja vuorovaikutuksen luomista uusin MOOCille soveltuvien keinoin. Kehittämistyön aineiston mukaan myös palautteenanto on tärkeässä osassa verkossa oppimista MOOC-toteutuksilla. Lähes kaikki tuloksien teemat ja opiskelijan polkujen palvelutuokiot kaipaavat kehittämistyöhön osallistuneiden oppijoiden mielestä laadukasta viestintää ja tukea oikeassa paikassa ja oikeaan aikaan. Kurssin rakentajien ja opettajien tulee kehittää osaamistaan verkkopedagogiikan ja -ympäristön näkökulmasta, omaksua uusia tapoja ja työkaluja toimia ja olla kiinnostuneina vastaamassa opiskelijoiden ajankohtaisiin tarpeisiin. Lisäksi osaamisen

kehittämisessä ja laajojen avoimien verkkokurssien rakentamisessa tulee huomioida MOOCien kehityshistoria, vahvuudet ja reunaehdot.

Opiskelijoiden toiveet kohtaavat MOOCien haasteet

Kehittämistyön aineiston mukaan oppijat kaipaavat palautetta suorittaessaan MOOC-kursseja. Massakurssien tavoitteet jäävät kuitenkin useimmiten pinnallisiksi verkkototeutuksissa, sillä harvoin on mahdollisuuksia antaa palautetta, joka edistäisi syvempiä tavoitteita (Korpela 2020, 142). Henkilökohtainen palaute tai sen puute vaikuttaa opiskelijan motivaatioon yhdessä digitaalisen alustan rajallisten metodien kanssa. Myös nämä ovat yhteydessä opiskelijoiden suuriin keskeyttämisprosentteihin. (Hyjazie 2015, 76.) Opiskelijat kuitenkin näkevät palautteena myös esimerkiksi etenemisen seurannan. Kurssien kehittäjien, alustojen ja opettajien tuleekin ajatella palautteenantoa erilaisella kulmalla toteuttaessa MOOCeja.

Myös osaamisen arviointi asettaa omat haasteensa, sillä suuren osallistujamäärän suoritusten arviointi on mahdollista toteuttaa vain rajatuilla metodeilla kuten esimerkiksi oikein-väärin-väittämällä, monivalintatenteillä tai vertaisarviointina (Baggaley 2014, 126; Hyjazie 2015, 79). Oikein-väärin -väittämällä ja monivalintatenteillä saavutetaan vain lähinnä pinnallisen ymmärtämisen taso ja faktojen muistaminen, kun taas vertaisarviointi voi keskittyä vastausten teknisiin kriteereihin eikä niinkään sisältöön. Alun perin MOOCit kehitettiin matemaattisten ja teknisten aineiden käyttöön. (Korpela 2020, 142.) Näissä aineissa automaattinen tarkistaminen on helpompi toteuttaa, joten täytyy muistaa, että jokaisen oppiaineen MOOC tulisi rakentaa omat tavoitteet edellä. Lisäksi kehittämistyön tulosten mukaan opiskelijat olisivat valmiita antamaan vertaisarviointeja toisilleen, mikäli kaikki opiskelijat olisivat samoilla tavoitteilla suorittamassa kurssia ja opettajan tuki näyttäytyisi esimerkiksi selkeänä arviointipohjana. Tässä korostuukin viestinnän tärkeys: miten luoda opiskelijoille laadukkaat arviointipohjat ja viesti siitä, miten ja miksi arviointeja suoritetaan.

Kehittämistyön tulosten mukaan arvosanat ja opintopisteet toimivat osalle opiskelijoista motivaationa kurssien suorittamiseen. Mikäli MOOC-kursseista annetaan arvosanoja, virallisia suoritusmerkintöjä ja pääsy suorittamaan tutkintoa, tulee huijaaminen, valvonta ja opiskelijoiden tunnistautuminen ottaa huomioon. Mitä näille asioille on mahdollista tehdä rajallisten resurssien ja kustannusten näkökulmasta? (Ebben & Murphy 2014, 339; Korpela 2020, 142.) Esimerkiksi keväällä 2020 Helsingissä sosiaalitieteen MOOC-toteutuksella parhaiten suoriutuneet kutsuttiin näyttökokeeseen ja Tampereella yhteiskuntatutkimuksen MOOC-kurssin parhaimmisto pyydettiin kurssin päätyttyä haastatteluun. Näillä keinoin pystyttiin varmistamaan, että kurssitehtävien vastaukset olivat hakijoiden itsensä tekemiä. (Korpela 2020, 145.)

Vaikka tutkittavat opiskelijat tiedostivat vuorovaikutuksen haasteet ja vähyyden verkkototeutuksilla, he silti kaipaavat sitä jossain muodossa MOOC-kursseille. Suuret

osallistujamäärät kuitenkin rajoittavat mahdollisuuksia opettajien ja opiskelijoiden väliseen vuorovaikutukseen. Ilman kasvokkaisia tapaamisia opettajan on vaikea tavoittaa non-verbaalisia viestejä muun muassa opiskelijan turhautumisesta, kiinnostuksen tai motivaation laskusta tai puutteesta. Opettajan on haastavampi välittää kehittämistyössäkin kaivattua innostusta ja rohkaisua opiskelijoille. Tuhansien ihmisten opettaminen ei ole mahdollista sanan perimmäisessä merkityksessä. Tiedon jakaminen on, mutta se ei itsessään tarkoita kouluttamista. (Cull, Reed & Kirk 2010; Sääntti 2013, 44, 48.) Tämä tuleekin pitää mielessä valitessa sopivaa toteutusmuotoa kurssille (Kuvio 6). MOOCia ei tule valita vain sen takia, että halutaan toteuttaa MOOC-kurssi.

MOOC-kursseille toivottua vuorovaikutusta voidaan edistää luomalla keskustelufoorumeita joko esimerkiksi kurssialustalle tai sosiaaliseen mediaan. Tällöin haasteeksi nouseekin huolehtiminen keskustelun laadusta. (Muhammad 2015, 49.) Keskustelualustoilla saattaa olla jopa negatiivinen vaikutus oppimiseen niiden mahdollisesti vahvistaessa väärää tietoa. Suurissa massoissa tulee ottaa myös huomioon mahdollisten häiriköijien uhka. He saattavat häiritä asiallista keskustelua ja täten muiden oppimista. (Korpela 2020, 143.) Kehittämistyön tulosten mukaan keskustelualueiden tarve ja ajankohta tulisi miettiä tarkkaan. Opiskelijoiden mukaan irralliset kommentit keskustelualueella eivät edesauta oppimista.

Laadukkaiden avointen massaverkkokurssien tekeminen vastaten opiskelijoiden tarpeita ei myöskään ole ilmasta. Hiidenmaan (2013, 9) mukaan erilaisissa keskusteluissa MOOCien hinnaksi esitetään 50 000-100 000 euroa. Lukemia voidaan pitää suuntaa antavina, sillä arvioihin vaikuttaa lasketaanko mukaan vain erilliset palvelut, kuten alusta, videot, tukihenkilöstö ja markkinointi, vai onko mukana myös opettajien työpanos. Videoiden käsikirjoitus, kuvaus ja editointi sekä pedagogisen kokonaisuuden suunnittelu vaativat paljon aikaa. Tarkoituksenmukaisuus- ja tehokkuusnäkökulmasta voitaisiin myös miettiä, että miten olemassa olevia hyviä verkkokursseja voitaisiin integroida oman opetuksen osaksi (Sääntti 2013, 47).

MOOCien tulevaisuus

MOOCien avulla uskotaan toteutuvan globaali vallankumous koulutusympäristössä. Tämä toisi korkeakouluopetuksen ja tuoreimmat tiedot alojensa parhailta osaajilta kaikkien saataville ja jopa ilmaiseksi. (Muhammad 2015, 48.) MOOCeilla voidaankin tukea tehokkuutta ja jatkuvaa oppimista, sillä yhdellä kurssilla saadaan koulutettua verrattain suuria opiskelijamääriä ilman asuinpaikan tai taustan vaikutusta opintoihin Korpelan (2020, 144) mukaan MOOCeista löytyykin potentiaalia, mutta teknologia ei ole vielä valmis esimerkiksi automaattiseen palautteenantoon, joka tukisi opiskelijoiden oppimista ja vapauttaisi opettajien resursseja. MOOC-opinnoissa todellisuus ja haluttu lopputulos usein eroavat toisistaan, sillä kurssit eivät välttämättä toimi niin kuin on toivottu. Korpela (2020, 141) muistuttaakin, että MOOCit

näyttävät täydentävän opetusta eikä niinkään toimivan korvaavina palasina. (Korpela 2020, 141, 144.)

MOOCien uudistavasta vaikutuksesta koulusektoriin on puhuttu paljon, mutta julkisesta innostumisesta huolimatta vain osa korkeakouluista on lähtenyt tuottamaan MOOCeja (Baggaley 2014, 127). Toistaiseksi MOOCeille on käynyt samalla tavalla kuin muillekin etäopetusteknologioille, kuten kirjekurssille ja opetusfilmeille. Ensin on suuri julkinen innostus, jonka jälkeen teknologian odotetaan mullistavan koulutuskentän. Lopulta suuret odotukset eivät kuitenkaan täyty eikä muutosnopeus pääse oletetulle tasolle. (Korpela 2020, 144; Spector 2014, 391.) Esimerkiksi Yhdysvalloissa innostus on jo hiipunut ja MOOCeista on jopa luovuttu (Korpela 2020, 141). Useat edelläkävijät yliopistomaailmassa ovat siirtyneet takaisin suljettuihin verkkokursseihin, joissa opettajan rooli on näkyvämmässä osassa kuin MOOCeissa (Korpela 2020, 144). Täytyykin muistaa, että MOOCit eivät yksinään ratkaise ongelmaa ja esimerkiksi opiskelijoille kurssi näyttäytyy vain kurssina. Harva opiskelijoista ilmoittautuu kurssille, koska se on MOOC. Opiskelijoita kiinnostavat vaihtoehtoiset toteutustavat, aihealueet ja joustavuus.

Yhteenveto - Opiskelijoiden ajatuksilla kohti opiskelijälähtöistä MOOC-toteutusta

Aivotutkija Katri Saarikivi toteaa Helsingin Sanomissa (Räty 2020) ilmestyneessä jutussa, että ”tietoa omaksutaan täydellä teholla silloin, kun ihminen on utelias” ja tällöin oppimistilanteesta onnistutaan rekisteröimään pienetkin yksityiskohdat. Uteliasta mielentilaa voidaan yrittää tietoisesti houkutella esiin. Tietyt tunteet tukevat siis oppimista ja uteliaisuuden ohella näin tekevät myös turhautuminen ja hämmennys. Saarikivi selventää asian näin: ”kun asia ei ole kerralla selvä, se herättää uteliaisuuden.” (Räty 2020.) Miten olisi siis mahdollista tukea ja ylläpitää opiskelijoiden oppimista ja uteliasta mielentilaa MOOC-toteutuksien avulla?

Kehittämistyöhön osallistuvilla oli haasteita erottaa MOOCin ja verkkokurssin eroavaisuuksia. Toisaalta taas kysyttäessä tarkentavia kysymyksiä MOOC-kurssin toteutuksesta vastaajat kommentoivat niiden olevan lähes samankaltaisia kuin verkkototeutuksilla ja näkivät nykyteknologian mahdollistavan verkkokursseilla kontaktiopetuksen kaltaista sisältöä ja MOOCeissa verkkokurssien kaltaista sisältöä. Kurssien väliset rajat olivat opiskelijoiden kuvauksissa häilyviä ja merkityksellisintä oli kurssin teemojen rakentama oppimiskokemus. Connors (2013, Säntti 2013, 48 mukaan) esittääkin, että tutkimusten mukaan kurseilla, joissa oli korkea läpäisyprosentti, oppimiskokemus oli keskiössä kurssin loppuunsaattamisessa. Oppimiskokemuksen lisäksi kurssin relevanssi ja sitoutuminen ovat erittäin merkittäviä tekijöitä, joihin tulisi kiinnittää huomiota kurssia rakennettaessa (Säntti 2013, 48).

Opiskeltavuus ja tekninen käytettävyys herättivät kehittämistyön tutkittavissa eniten ajatuksia ja mielipiteitä (luku 6.7). Eniten sanottavaa kehittämistyöhön osallistuvilla oli

rakenteesta ja siihen linkittyvistä asioista. Sántin (2013, 41) mukaan useat MOOC-kurssit noudattavatkin perinteisen luentokurssin rakennetta, joka on vain siirretty verkkoympäristöön. Luentoja seurataan verkosta ja tausta-aineistoihin perehdytään lukemalla. Luokassa tapahtuvien keskustelujen sijaan keskustelu toteutetaan verkossa erilaisilla foorumeilla. Oppimisen seuraaminen tapahtuu verkkotestien avulla. (Sántti 2013, 41.) Opiskelijoiden mielestä rakenne tulisi vastata MOOC-toteutuksilla olevien tarpeisiin ottaen huomioon, että motivointi eli aiheen sopivuus ja kurssin pilkkominen osiin sekä tuen tarjoaminen eli riittävät ohjeet oikeassa paikassa ja matalan kynnyksen mahdollisuus ja paikka kysyä löytyvät kurssilta. Parhaimmillaan kursseille houkutellaan niin sanotusti oikeat opiskelijat ja opetus rakennetaan innostavalla ja osallistavalla tavalla, joka sitouttaa ja motivoi (Sántti 2013, 51).

Laurea-ammattikorkeakoulun 2030 strategiassa kriittisiksi muutostarpeiksi on listattu korkeatasoisten avointen digitaalisten opintojen lisääminen ja niiden saatavuuden laajeneminen sekä jatkuvan oppimisen tukeminen lisäämällä koulutusta (Laurea-ammattikorkeakoulu 2020b). Johdannossa pohdittiin, että voisivatko useita opiskelijoita kerralla tavoittavat ajasta ja paikasta riippumattomat MOOC-toteutukset olla osana ratkaisua Laurea-ammattikorkeakoulussa? Ensin kuitenkin opettajan tulee miettiä, että mitä kurssilta halutaan ja vasta sen perusteella valita toteutusmuoto. MOOC-kursseja voidaan hyödyntää ainakin neljässä eri tarkoituksessa. Niiden avulla on mahdollista tukea tutkinto-opiskelua. Toiseksi niillä on mahdollisuus rakentaa alan mainetta ja tunnettuutta sekä kannustaa uusia ihmisiä hakeutumaan uusille aloille. Lisäksi niillä on mahdollisuus korvata pääsykoe ja saada motivoituneita ja opiskelutaitoisia opiskelijoita tutkintoihin. Neljänneksi opiskelu verkossa kannustaa hyödyntämään muutakin tarjontaa laajemmin, jolloin opiskelijoiden on mahdollisuus valita erilaisia sisältöjä ja samalla opettajille vapautuu enemmän aikaa ohjaukseen. Verkko toimii mahdollistajana opiskelijoiden ”virtuaaliselle liikkumiselle” ja kansainvälistymiselle. (Hiidenmaa 2013, 13.)

Joihinkin aiheisiin siis MOOCit toimivat ratkaisuna, mutta jotkin asiat soveltuvat yhä paremmin opetettaviksi suljetuilla verkkokursseilla tai kontaktiopetuksessa. MOOCeista on kuitenkin tullut osa suomalaista korkeakouluopetusta ja opettajien on tarpeen perehtyä innostuen ja kokeillen niiden tarjoamiin mahdollisuuksiin samalla tiedostaen niiden asettamat rajoitteet. MOOCien avulla koulutuskentälle saadaan kuitenkin uusia vaihtoehtoja ja monipuolisuutta, jos niitä on mahdollista kehittää ottaen huomioon pedagogiset näkemykset tarvittavan rahan ja ajan puitteissa. (Korpela 2020, 146.)

Kehittämistyön tulosten pohjalta voidaan todeta, että opiskelijoiden näkökulmasta kurssin nimikkeellä ei ole merkitystä. Opiskelija kiinnostuu aiheesta, toteutustavasta ja -ajasta, uusista mahdollisuuksista ja työkaluista sekä itsensä kehittämisestä ja opintopisteistä. Opiskelijoille tulisi siis puhua kurssitoteutuksista ja sisällöistä opiskelijoiden kielellä. Näin

opiskelija voisi itse valita millaisia toteutuksia hän haluaa suorittaa ja tällöin pystytään paremmin vastaamaan myös opiskelijoiden odotuksiin ja herättämään heidän uteliaisuutensa.

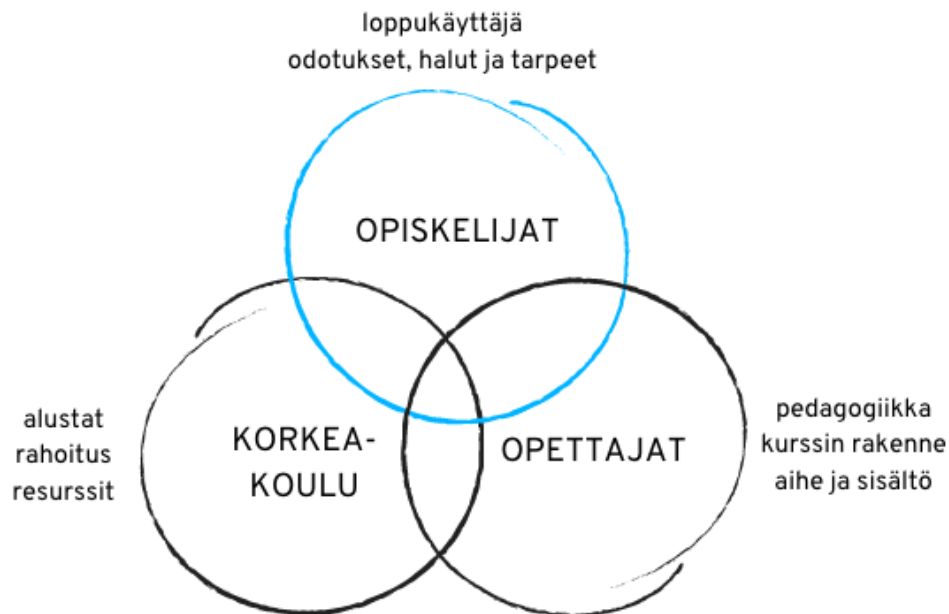
8 Konsepti - Kohti opiskelijälähtöistä MOOC-toteutusta Laurea-ammattikorkeakoulussa

Kehittämistyön tarkoituksena oli luoda suunnittelutyön tueksi Kohti opiskelijälähtöistä MOOC-toteutusta -konsepti, joka vastaa opiskelijoiden tarpeisiin ja täyttää samalla Laurea-ammattikorkeakoulun osaamistavoitteet, laatu- ja arviointikriteerit sekä toteuttaa Learning by Developing-mallia. Opiskelijoiden tarpeiden ja toiveiden kartoittaminen sekä koulun malleihin ja kriteereihin syventyminen toteutettiin kolmivaiheisen iteratiivisen palvelumuotoiluprosessin (Luku 5) avulla. Inspiroidu-, Ymmärrä- ja Kehitä-vaiheet mahdollistivat konseptin rakentumisen (Kuvio 32).



Kuvio 32: Konseptin rakentuminen palvelumuotoilun prosessin avulla

Kehittämistyön ympäristö kohti opiskelijälähtöistä MOOC-toteutusta Laurea-ammattikorkeakoulussa rakentuu kolmesta eri tekijästä (Kuvio 33): opiskelijat, opettajat ja korkeakoulu. Opiskelijat toimivat loppukäyttäjinä, jotka asettavat odotukset, halut ja tarpeet. Opettajat ovat vastuussa pedagogiikasta, kurssin rakenteesta sekä aiheesta ja sisällöstä. Opettajiin lukeutuvat myös kurssien tekijät, sillä he välillisesti osallistuvat opettamiseen alustan kautta. Korkeakoulu tarjoaa tähän rahoituksen, resurssit ja alustat.



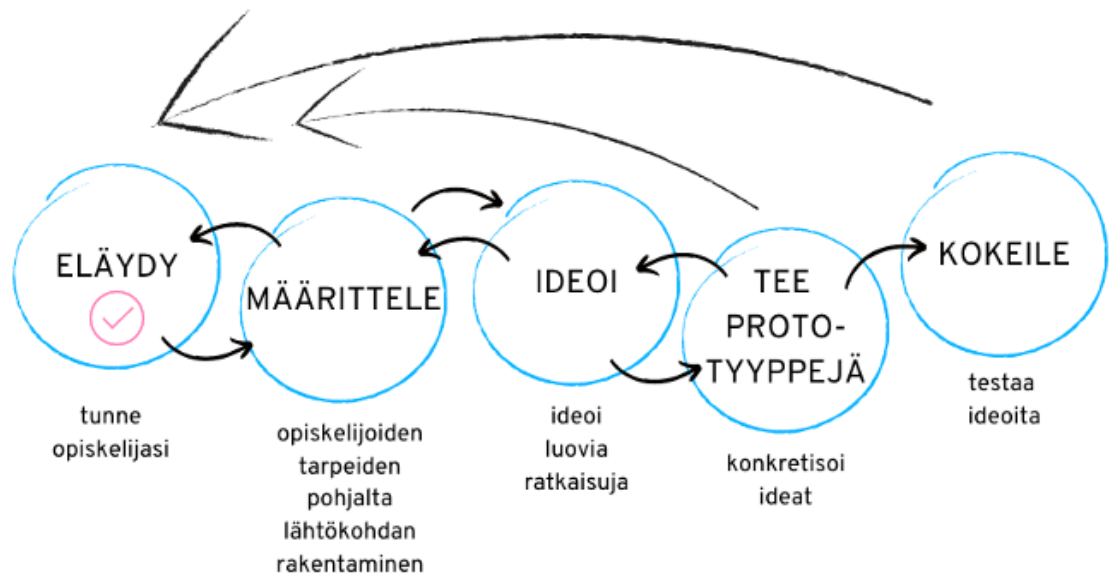
Kuvio 33: Kehittämissuhteiden ympäristö kohti opiskelijälähtöistä MOOC-toteutusta Laurean ammattikorkeakoulussa

Tämän kehittämissuhteen konseptissa tuodaan opiskelijälähtöisen MOOC-kurssin luomiseen yksi kolmesta tarvittavasta osiosta, joista jokaisella on tärkeä rooli vaikuttaen tiiviisti toisiinsa. Siksi täytyy muistaa, että tämän kehittämissuhteen konsepti yksinään ei ole vielä toimiva ratkaisu MOOCien kehittämiseen. Se toimii askeleena kohti opiskelijälähtöisen MOOC-toteutuksen rakentamista.

Konseptissa pohditaan ensin kuvion 6 avulla millainen opetusmenetelmä sopisi juuri tähän tilanteeseen. Sen jälkeen havainnollistetaan MOOCin, verkkokurssin ja kontaktiopetuksen keskeisimmät erot taulukon 1 avulla. Mikäli näiden jälkeen päädytään MOOC-toteutukseen, osoitetaan kuvioiden 7 ja 8 avulla pohdittavia asioita kurssin reunaehdoista. Alustuksen jälkeen kehittämissuhteen tulokset (Luku 6) opiskelijoiden toiveista ja tarpeista on järjestelty opiskelijan oppimispolun (mukailen Koli 2011; Laasonen 2018; Marstio 2020) ja kuusiosaisen mallin (Kuvio 26) mukaisesti. Näin pystytään tukemaan opiskelijälähtöisen avoimen joukkoverkkokurssin rakentamista vaihe vaiheelta ottaen huomioon opiskelijoiden tarpeet sekä Laurean arviointi-, verkkototeutuksen laatukriteerit, osaamistavoitteet ja LbD-malli.

Konseptin lopussa kuvataan iteratiivinen prosessi kohti opiskelijälähtöistä MOOC-toteutusta (Kuvio 34), josta tämä kehittämissuhteinen kattaa ensimmäisen kohdan Eläydy. Kehittämissuhteinen on tutustunut opiskelijoihin ja tämän jälkeen tulisi rakentaa kurssin lähtökohta opiskelijoiden tarpeiden pohjalta. Määrittelyn jälkeen ideoidaan luovia ratkaisuja ja jäsennetään oppimisprosessia. Mitkä ovat keskeisimmät tiedot ja taidot, jotka opiskelijan tulee hallita?

Prototyypin avulla luodaan oppimistehtäviä ja -ympäristöjä, joita kokeillaan ja arvioidaan jatkuvasti. (Aaltonen & Alanko-Turunen 2019, 67.) Tämän kehittämistyön ja prosessin (Kuvio 34) avulla on mahdollisuus toteuttaa opiskelijalähtöinen MOOC-toteutus.



Kuvio 34: Prosessi kohti opiskelijalähtöistä MOOC-toteutusta (mukaiillen Aaltonen & Alanko-Turunen 2019, 67.)

Konseptin mallisivu ja oppimispolun ensimmäinen vaihe esimerkkinä löytyvät liitteestä 3. Konseptia voidaan hyödyntää Laurea-ammattikorkeakoulussa korkeakouluyksikköjen kehittäessä kursseja. Kehittämisessä voidaan noudattaa ehdotettua mallinnusta muotoiluajattelun prosessista (Kuvio 34). Vaikka kehittämistyö, aineistonkeruu ja konsepti suunnattiinkin koskemaan laajoja avoimia verkkokursseja, voidaan tuloksia hyödyntää soveltuvin osin niin kontaktiopetuksen kuin erilaisten verkko-opetusten kehittämisessä kohti opiskelijalähtöisempää lopputulosta.

9 Kehittämisasetelman arviointi ja jatkotutkimus

Tässä luvussa tarkastellaan kehittämistyön etiikkaa monesta eri näkökulmasta. Lisäksi pohditaan kehittämistyön laatua, pätevyyttä ja luotettavuutta sekä mahdollisia häiriötekijöitä. Lopuksi vielä mietitään potentiaalisia aiheita jatkokehittämiselle.

9.1 Kehittämistyön etiikka

Etiikka on mukana, kun ihminen pohtii suhtautumista omiin ja toisten tekemisiin, mitä voi sallia, mitä ei ja miksi (Kuula 2011, luku 1). Tutkimusetiikan pohtiminen kehittämistyön

aikana mahdollistaa hyvien tieteellisten käytäntöjen noudattamisen. Tutkimusetiikalla tarkoitetaan yleisesti sovittuja pelisääntöjä suhteessa kehittämistyön kohteeseen, toimeksiantajiin ja yleisöön. Hyvä tieteellinen käytäntö tarkoittaa tutkijan noudattamia eettisesti kestäviä tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmiä. (Vilkkä 2015, luku 2.)

Tutkimuseettiset kysymykset korostuvat vapaamuotoisempien tiedonhankintakeinojen myötä ja tilanteiden alkaessa muistuttaa arkielämän vuorovaikutusta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 5.)

Tiedonhankinnan piirissä hyvä tieteellinen käytäntö perustuu sille, että tutkija perustaa tiedonhankintansa tieteellisen kirjallisuuden tuntemukseen, muihin asianmukaisiin tietolähteisiin, havaintoihin sekä oman tutkimuksensa analysointiin. Hyvän tieteellisen käytännön mukaan tutkijan tulee osoittaa tehdyllä kehittämistyöllään tiedonhankinnan, tutkimusmenetelmien ja tutkimustulosten johdonmukaista hallintaa. Tutkimustulosten on tieteellisen tutkimuksen vaatimusten mukaisesti tuotettava uutta tietoa tai esitettävä, miten vanhaa tietoa voidaan hyödyntää tai yhdistellä uudelleen. (Vilkkä 2015, luku 2.) Tutkijan eettinen velvollisuus on esittää niin todennettua tietoa kuin mahdollista (Kvale 1996, 111).

Kehittämistyö on suunniteltava, toteutettava ja raportoitava laadukkaasti hyvän tieteellisen käytännön mukaan. Tutkijan on myös toimittava vilpittömästi ja rehellisesti hyvän tieteellisen käytännön mukaan. Toisten tutkijoiden huomioonottaminen osoitetaan tarkoin lähdeviittein tekstissä ja esittämällä tulokset oikeassa valossa. (Vilkkä 2015, luku 2.)

Kehittämistyössä on myös huolehdittava tutkittavien anonymiteetistä. Tutkittavia ja toimeksiantajaa on kunnioitettava koko prosessin ajan, joten esimerkiksi nimiä ei saa julkaista ilman asianomaisten lupaa. Lisäksi tutkimusetiikka edellyttää miettimään myös tutkimusaineistojen säilyttämistä koskevat kysymykset. Tutkimusaineistojen säilyttämiseen liittyvät vaatimukset ovat sidoksissa tutkittavien anonymiteettiin. (Kvale 1996, 111; Vilkkä 2015, luku 2.)

Kehittämistyön etiikka on otettu huomioon sillä, että tutkimus perustuu asianmukaisista tietolähteistä pohjattuun tietoon. Kehittämistyöllä on osoitettu tiedonhankinnan, tutkimusmenetelmien ja tutkimustulosten johdonmukaista hallintaa käyttäen useita eri tietopohjia tekemisen tukena sekä analysoiden tietopohjaa ja tuloksia monesta eri näkökulmasta usealla eri menetelmällä. Tutkimustulokset esittävät tieteellisen tutkimuksen vaatimusten mukaisesti uutta tietoa ja näyttävät miten vanhaa tietoa voidaan yhdistellä uudelleen. Kehittämistyö on suunniteltu, toteutettu ja raportoitu huolellisesti ja laadukkaasti laaja-alaisten menetelmien avulla yhdistäen tietopohjaa useilta eri aloilta. Muut tutkijat on otettu huomioon tarkoilla lähdeviitteillä tekstissä ja mukailten eri lähteistä otetut kuvat omaan muotoon kehittämistyössä. Tutkittavien anonymiteetistä on huolehdittu hankkimalla Laurean tutkimuslupa, kysymällä ja saamalla lupa tutkittavilta materiaalin tallentamisesta

anonyymisti ja muun kuin tutkimuksen hävittämisestä kehittämistyön valmistuttua. Kehittämistyön etiikka on huomioitu koko kehittämistyön prosessin ajan monesta eri näkökulmasta. (Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden eettiset suositukset 2019, 14.)

9.2 Laatu, luotettavuus ja pätevyys kehittämistyössä

Laadukkuuteen pystytään vaikuttamaan sillä, kun mietitään etukäteen, miten kehittämistyön teemoja voidaan syventää ja pohditaan vaihtoehtoisia muotoja lisäkysymyksiin. Esimerkiksi haastatteluvaiheessa laadukkuuteen vaikutettiin hyvällä teknisellä laitteistolla ja haastatteluteemojen mukana olemisella. Laatu paransivat myös haastattelupäiväkirjan teko, sillä sinne merkatut esimerkiksi kysymysmuotojen muutokset ja huomiot haastattelusta ja haastateltavista auttavat sekä haastattelujen toteuttamista että myös myöhempää tulkintaa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 184.) Aineiston käsittelyn laatuun vaikutettiin nopealla litteroinnilla, varsinkin kun tutkija itse sekä haastatteli että litteroi (Hirsjärvi & Hurme 2008, 185). Lisäksi kehittämistyön laadukkuutta voidaan tarkastella luotettavuuden ja pätevyyden näkökulmasta. Ovatko menetelmät ja tuloksista johdetut pohdinnat luotettavia ja päteviä?

Luotettavuus ja pätevyys

Luotettavuus koskee lähinnä tutkijan toimintaa eli kuinka luotettavana tutkijan analyysia materiaalista voidaan pitää. Luotettavuutta voidaan arvottaa esimerkiksi sillä, että onko kaikki käytettävissä oleva aineisto huomioitu, onko tiedot litteroitu oikein ja heijastaako tulos tutkittavien ajatusmaailmaa. Täytyy kuitenkin muistaa, että haastatteluista saatu tulos on aina seurausta haastattelijan ja haastateltavien yhteisestä toiminnasta. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 186, 189.)

Ekologinen pätevyys saavutettiin tässä kehittämistyössä sillä, että ihmistä tutkittiin luonnollisissa oloissa eli esimerkiksi osallistuva havainnointi ja luotaimet toteutettiin opiskelijalle luonnollisessa ympäristössä eli kurssien aikana (Hirsjärvi & Hurme 2008, 188). Tämän lisäksi toisten ymmärtäminen on todennäköisempää, kun käytetyt käsitteet selitetään tarkasti. Tarkasti valittujen käsitteiden (Kuvio 16 ja 23) avulla tarkennetaan kehittämistyön luotettavuutta, mahdollistetaan tutkijan tutkivan sitä mitä on ajatellutkin tutkia ja käsitteiden määrittely on mahdollisimman lähellä tutkittavien ja yhteisön näkemystä ja käsitystä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 187.) Lisäksi laadullisen kehittämistyön luotettavuutta kohentaa tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta ja tulosten pätevyyttä tukee kirjallisuuteen viittaus (Hirsjärvi & Hurme 2008, 190; Remes & Sajavaara 2010, 231-233).

Perinteisen validiuden (pätevyys) toteamisen sijaan voidaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa hyödyntää triangulaatiota eli useiden tutkimusmenetelmien käyttöä. Tulee kuitenkin huomioida, että ihmisten käsitykset vaihtelevat samastakin kohteesta jopa hyvin lyhyen ajan sisällä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 188; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 231-233.) Tässä

kehittämistyössä monimenetelmäisyys näyttäytyy palvelumuotoiluprosessin aikana käytettyinä tarkasti avattuina tutkimus- ja kehittämismenetelminä (Luku 5).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on tässä kehittämistyössä toteutettu laadullisen aineiston analyysin teemoittelun perustumisella tietoperustaan. Tällä pystytään kertomaan, mihin päätelmät teemoittelussa perustuvat. Luotettavuutta lisäävät myös kehittämistyön aineistosta otetut suorat lainaukset ja muut autenttiset otteet tutkimusmenetelmistä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 232-233.)

Mahdolliset häiriötekijät

Ulkoisen pätevyys voidaan määritellä kehittämistyön tulosten yleistettävyydeksi erilaisiin tilanteisiin ja henkilöihin. Uhka poistuu, kun ei odoteta yleistettävyyttä, vaan todetaan, että kehittämistyön tulos on riippuvainen esimerkiksi kulttuurillisista tekijöistä ja jokaisen ihmisen yksilöllisyydestä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 188.) Tässä kehittämistyössä onkin otettu huomioon tutkittavien ja tutkijan subjektiiviset näkemykset, laajojen avoimien verkkokurssien erilaiset muodot sekä se, että tutkittavien mielestä esimerkiksi verkkokurssin ja MOOCin eroavaisuuden ovat osittain hankalasti määriteltäviä ihmiselle, jolla ei ole tietoperustaa aiheesta.

Kehittämistyön menetelmien toteuttaminen verkon välityksellä asettaa haasteita tulkita non-verbaalisia viestejä. Lisäksi käytetyissä tutkimusmenetelmissä tuli pohtia sitä, miten ja missä järjestyksessä kysymyksiä esitetään, sillä sanoissa on aina mahdollisuus tulkintaongelmien riskiin. Kehittämistyön haastattelun ja luotainten aikana kuitenkin varmistettiin, millä tavalla tutkittava ymmärtää käytetyt termit. Kysymysten muotoilussa ja kehittämistyön tavoitteen saavuttamisessa auttoi myös kohderyhmätuntemus. (Vilka 2015, luku 5.)

Tutkittavien ja tutkijan näkemykset ja mielipiteet perustuvat ihmisten tulkintoihin itsestään, muista ihmisistä ja ympäristöstään. Kehittämistyön tulos painotuksineen onkin riippuvainen kehittämistyöhön osallistuvista tutkittavista ja tutkijan subjektiivisesta näkemyksestä. Ei ole olemassa kaikille yhteistä absoluuttista todellisuutta. Puhuessamme todellisuudesta on kyse meidän subjektiivisesta tulkinnastamme, joka perustuu yhteisössä opittuihin asioihin. Kun käsitys todellisuudesta on syntynyt sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja ymmärretään, että samoista ilmiöistä on useita käsityksiä eri kulttuureissa ja eri aikoina, tulee muistaa, että tutkimusyhteisön ja tutkijan luoma totuus muuttuu ajan kuluessa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 17-18.)

9.3 Ajatuksia jatkokehittämistyöhön

Tässä kehittämistyössä on läpikäyty sitä, mitä opiskelijat haluavat ja kaipaavat laajalta avoimelta verkkokurssilta. Seuraavaksi voitaisiin lähteä tutkimaan sitä, miten se olisi

mahdollista toteuttaa MOOCien asettamien rajojen ja pedagogisten tavoitteiden puitteissa. Tehtyä mallinnusta toimivasta avoimesta joukkoverkkokurssista tulisi testata käyttäjillä ja kehittää sen kautta saadun tiedon ja palautteen avulla. Lisäksi kehittämistyöhön voitaisiin sisällyttää muiden MOOC-kurssien tarjoajien, Coursera, Udacity, edX, kurssihin ja benchmarkata niitä. Tämän jälkeen prosessia jatkettaisiin iteratiivisesti kehittäen ja tutkien osallistaen sekä opiskelijoita, opettajia että kurssien rakentajia (Kuvio 34).

Toinen näkökulma jatkokehittämiselle voisi olla kehittämistyön suuntaaminen oppilaiden sijaan joko opettajien tai korkeakoulun näkökulmaan. Kaikki kolme tekijää ovat sidoksissa keskenään. Tällöin saataisiin katettua koko toimintaympäristö (Kuvio 1 ja 33) ja vastattua kaikkien toimijoiden tarpeisiin mahdollisimman hyvin sekä rakennettua korkeakoulun, opettajien ja oppilaiden näkökulmasta yhtenäinen toteutusmuoto.

Jatkokehittämistyön aiheena voisi olla myös tutustuminen jo Laureassa toteutettaviin MOOC-toteutuksiin, joita lähdetäisiin tarkastelemaan tässä kehittämistyössä tulleiden opiskelijoiden toiveiden ja tarpeiden näkökulmasta. Täytyvätkö ne ja mitä olisi mahdollisuus tehdä toisin? Kehittämistyössä olisi myös mahdollisuus kerätä palautetta kurseille osallistuneilta henkilöiltä ja osallistaa heidät mukaan kehittämiseen.

Tässä kehittämistyössä tutkittavien mielestä eniten vaikutusta oppimiskokemukseen oli rakenteella. Oppimisalusta on voimakkaasti vastuussa siitä, millaisia rakenteita kurssille on mahdollisuus sisällyttää. Jatkokehitystä voitaisiin tehdä oppimisalustan rakentamisesta pohjautuen tämän kehittämistyön tuloksiin opiskelijoiden toiveista ja tarpeista oppimisalustasta ja -rakenteesta.

Lisäksi voitaisiin miettiä, miten MOOCin rakenne ja käyttäjien tarpeet muuttuvat, kun MOOCilla tavoitellaan eri asioita. Tavoitteita voisi olla esimerkiksi korkeakoulun brändäys MOOCien avulla tai pääsykokeiden muuttaminen MOOCeiksi. Jatkokehittämistyön tuloksia voitaisiin peilata tämän tutkimuksen tuloksiin.

Lähteet

Painetut

Aaltonen, K. & Alanko-Turunen, M. 2019. Muotoilun työkaluilla voidaan luoda laadukkaita oppimisprosesseja. Teoksessa Kotila, H. (toim.) Ammatilliseksi opettajaksi. Haaga-Helian julkaisuja 10/2019, 62-72.

Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden eettiset suositukset, 2019. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry.

Baggaley, J. 2014. MOOC Postscript. *Distance Education* 35(1), 126-132.

Bates, A.W. 2019. *Teaching in a Digital Age - Second Edition*. Vancouver: Tony Bates Associates Ltd.

Beetham, H. & Sharpe, R. 2013. *Rethinking Pedagogy for a Digital Age*, 2nd edition. New York: Routledge.

Bergström, S. & Leppänen, A. 2009. *Yrityksen asiakasmarkkinointi*. 13.painos. Helsinki: Edita.

Brown, T. 2008. Design thinking. *Harvard Business Review* 6/2008, 84-92.

Chen, J., Kulkarni, C. & Klemmer, S. 2013. Tools for predicting drop-off in large online classes. Konferenssijulkaisu, *Companion CSCW 2013*, pp. 121-124. ACM Press, New York.

Cull, S., Reed D., Kirk K. 2010. Student motivation and engagement in online courses. *Workshop on Teaching Geoscience Online*.

Department of Business, Innovation & Skills. 2013. *The Maturing of the MOOC*.

Dey, I. 1993. *Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.

Dixon, M. 2010. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 10, No. 2, June, pp. 1-13.

Ebben, M. & Murphy, J. 2014. Unpacking MOOC Scholarly Discourse: a Review of Nascent MOOC Scholarship. *Learning, Media and Technology* 39(3), 328-345.

Gaebrel, M., Kupriyanova, V., Morais, R. & Colucci, E. 2014. E-learning in European Higher Education Institutions. Results of Mapping Survey. EUA European University Association.

Grönroos, C. 2017. On value and value creation in service. *Journal of Creating Value* 3(2), 125-141.

Hattie, J. 2008. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hess, E. D. 2014. *Learn or die: using science to build a leading-edge learning organization*. Columbia University Press.

Hiidenmaa, P. 2013. *Jos vastaus on mooc, mikä on kysymys? Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia*. Helsingin Yliopisto.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2010. *Tutki ja kirjoita*. 15.-16.painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hood, N. & Littlejohn, A. & Milligan, C. 2015. Context Counts: How Learners' Contexts Influence Learning in a MOOC. *Computers & Education* 91, 83-91.

Huhtanen, A. 2019. *Verkko-oppimisen muotoilukirja - Käytännön työkaluja laadukkaan verkko-oppimisen muotoiluun*. Aalto-yliopisto.

Hyjazie, H. 2015. MOOCs: the Student Experience. Teoksessa Nabil, S. & Haifa Jalal, A.-L. (toim.) *Creative learning and MOOCs: Harnessing the Technology for a 21st Century Education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 75-81.

Kangasniemi, M. & Murtonen, M. 2017. Yliopiston toimijoiden näkemyksiä vastuullisen yliopisto-opiskelijan taidoista. *Yliopistopedagogiikka* 1/2017.

Klemke, R., Maka, E. & Antonaci, A. 2018. The Flipped MOOC: Using Gamification and Learning Analytics in MOOC Design - A Conceptual Approach. *Education Sciences* 8(25), 1-13.

Kolko, J. 2015. Design Thinking Comes of Age. *Harvard Business Review* 9/2015, 66-71.

Korpela, M. 2020. Avointa ja ilmaista korkeakoulutusta kaikille? Moocien mahdollisuudet ja rajoitteet. *Aikuiskasvatus*, 40(2), 140-146.

Kurhila, J. & Vihavainen, A. 2015. A purposeful MOOC to Alleviate Insufficient CS Education in Finnish Schools. *ACM Transactions on Computing Education* 15(2), 1-18.

Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka*. Tampere: Vastapaino

Kvale, S. 1996. *Interview Views: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Laasonen, M. 2018. Sulautuva opetus tieteellisammattillisessa erikoistumiskoulutuksessa - etäopetuksen mahdollisuuksia suomalaisiin kokeiluihin ja käytänteisiin perustuen. *Yliopistopedagogiikka* 1/2018.

Laitala, A. 2014. MOOCit ovat täällä! *Maankäyttö* 2, 28-30.

Launonen, R., Kostamo, T. & Marttinen, K. 2017. Intohimoinen käsittekaos. Julkaisussa Kostamo, T. (toim.) *IHAN INTONA! Miten innostusta johdetaan*. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, 35-60.

Laurea-ammattikorkeakoulu. 2020a. *Laatukäsikirja*.

Laurea-ammattikorkeakoulu. 2020b. Laurea-ammattikorkeakoulun Strategia 2030.

Leinonen, J. 2008. ”Keskustelut olivat parhainta antia.” Vuorovaikuttaminen verkkokurssilla. Teoksessa Poikela, E. & Poikela, S. (toim.) Laatu opiskeluun. Oppiminen ja opetus yliopistossa. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 161-174.

Leinonen, J., Ihantola, P., Leinonen A., Nygren, H., Kurhila, J., Luukkainen, M. & Hellas, A. 2019. Admitting Students through an Open Online Course in Programming: A Multi-year Analysis of Study Success. Teoksessa Proceedings of the 2019 ACM Conference on International Computing Education Research. New York: Association for Computing Machinery, 279-287.

Marstio, T. 2020. Verkko-opinnon muotoilu. Käsikirja. Laurea-ammattikorkeakoulu.

Marstio, T. & Kivelä, S. 2015. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden ajatuksia verkko-opiskelusta. Teoksessa Niinistö-Sivuranta, S. (toim.) Iloa ja osaamista. Kehittämispohjainen oppiminen innostuksen lähteenä. Laurea-ammattikorkeakoulu.

Marstio, T. & Lipasti, E. 2016. Opiskelijälähtöinen verkko-opintojen suunnittelu korkeakoulussa. AMK-lehti/UAS Journal, 1.

McKay, E. 2015. Macro-Level Learning through Massive Open Online Courses (MOOCs): Strategies and Predictions for the Future. IGI Global.

Mootee, I. 2013. Design Thinking for Strategic Innovation: What They Can't Teach You a Business or Design School. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Moritz, S. 2005. Service design: practical access to an evolving field. Köln: Köln International School of Design

Muhammad, S. 2015. MOOCs: Potential and Prospects. Teoksessa S. Nabil & A-L, Haifa Jalal (toim.) Creative learning and MOOCs: Harnessing the Technology for a 21st Century Education. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 39-52.

Mäki, K. 2019. Ammattikorkeakoulupedagogiikka - tiedon ja taidon oppimisen rajapinnassa. Teoksessa Kotila, H. (toim.) Ammatilliseksi opettajaksi. Haaga-Helian julkaisuja 10/2019, 81-92.

Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen L. & Niinistö-Sivuranta S. 2019. Työ ja korkeakoulu. Yliopistopedagogiikka 2019/1.

Peterson, R. 2014. MOOC Fizzles. Acad. Quest 27, 316-319.

Pursel, B. K., Zhang, L., Jablow, K. W., Choi G. W. & Velegol D. 2016. Understanding MOOC Students: Motivations and Behaviours Indicative of MOOC Completion. Journal of Computer Assisted Learning 32, 202-217.

Raudaskoski, P. 2017. Aikuiskasvatus käsitteenä ja toimintana.

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: Sanoma Pro

Ruhalhti S. & Korhonen A. 2015. Wanted: MOOC pedagogy. EDULEARN15 Conference.

Räty, R. 2020. 10 oppia aivoista. Helsingin Sanomat. Kuukausiliite 9/2020.

Salmon, G. 2013. E-tivities: the key to active online learning. New York: Routledge.

Sanders, E. B. 2002. From User-Centered to Participatory Design Approaches. Teoksessa Frascara J. (toim.) Design and the Social Sciences. Taylor & Francis Books Limited.

Silander, P. & Koli, H. 2003. Verkko-opetuksen työkalupakki. Oppimisaihioista oppimisprosessiin. Helsinki: Finn Lectura.

Siljander, P. 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: peruskäsitteet ja pääsuuntaukset (Uud. p.). Tampere: Vastapaino.

Smeds, R. Krokfors, L., Ruokamo, H. & Staffans, H. 2010. Tulevaisuuden koulun ulottuvuudet. Teoksessa Smeds, R. Krokfors, L., Ruokamo, H. & Staffans, H. (toim.) InnoSchool - Välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. Aalto-yliopiston teknillinen korkeakoulu, Informaatio- ja luonnontieteiden tiedekunta, Tuotantotalouden laitos, Yritystoiminnan simulointilaboratorio SimLab. SimLab Report Series 31.

Soini, H. 2001. Oppiminen sosiaalisena käytäntönä. Vertaiskonsultaatio yhteistoiminnallisen oppimisen muotona. *Psykologia* 36 (1-2), 48-59.

Spector, M. 2014. Remarks on MOOCS and Mini-MOOCS. *Education Tech Research Dev.* 62, 385-392.

Stickdorn, M. 2018. *This Is Service Design Doing*. O'Reilly Media, Inc.

Stickdorn, M. S., Schneider, J. & Stickdorn, M. 2012. *This Is Service Design Thinking: Basics-Tools-Cases*. Lanham: BIS Publishers.

Säntti, R. 2013. Laaja avoin verkkokurssi (MOOC): oppimisparatiisi vai ryöstökalastusta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 3/2013, 40-54.

Tella, S. 1998. Tavoitteellisen postfordistisen opiskeluympäristön piirteitä - mediakasvatuksen ja modernin tieto- ja viestintätekniiikan painotuksia. Teoksessa Erätuuli M. & Lavonen J. (toim.) *Tuulta purjeisiin: Matemaattisten aineiden opetus 2000-luvulle*. Opetus 2000. Jyväskylä: Atena Kustannus, 28-42.

Tiainen, A. 2019. "Olen itkenyt töissä tämän vuoksi" - Yli 200 lukijaa kertoi HS:lle syvästä raivosta, jota toimimaton teknologia aiheuttaa. *Helsingin Sanomat*.

Tschimmel, K. 2012. Design Thinking as an effective Toolkit for Innovation. *Proceedings of the XXIII ISPIIM Conference: Action for Innovation: Innovating from Experience*. Barcelona.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuulaniemi, J. 2011. *Palvelumuotoilu*. Helsinki: Talentum.

Vilkka, H. 2015. *Tutki ja kehitä*. 4. uud. p. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vilkka, H. 2006. *Tutki ja havainnoi*. Helsinki: Tammi.

Sähköiset

Aksovaara, S. & Maunonen-Eskelinen, I. 2013. Oppimisen iloa tukeva oppimisympäristö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Viitattu 2.2.2021.
<https://oppimateriaalit.jamk.fi/ajatusliikkuu/artikkelit/oppimisen-iloa-tukeva-oppimisymparisto/>

Design Council. 2021. Design methods for developing services. Viitattu 18.1.2021.
<https://www.designcouncil.org.uk/sites/default/files/asset/document/Design%20methods%20for%20developing%20services.pdf>

Huhtanen, A. 2021. Oppimisen ja työn trendit vuonna 2021. Fitech. Viitattu 27.1.2021.
<https://fitech.io/fi/oppimisen-ja-tyon-trendit-vuonna-2021/>

Innanen, P. 2018. Palvelumuotoilun menetelmät. Palvelumuotoilu Palo. Viitattu 18.1.2021.
<https://www.palvelumuotoilupalo.fi/blogi/2018/1/31/palvelumuotoilun-menetelmat>

Koli, H. 2011. Ohjaus ja vuorovaikutus verkossa. Viitattu 19.1.2021.
<https://www.slideshare.net/hannekoli/verkkohjaus>

Koller, D., Ng, A., Do, C., & Chen, Z. 2013. Retention and Intention in Massive Open Online Courses: In Depth. Educase Review. Viitattu 17.12.2020.
<http://er.educause.edu/articles/2013/6/retention-and-intention-in-massive-open-online-courses-indepth>

Marstio, T. 2019. LbD 2.0: ketterää oppimista digiajassa. Laurea Journal. Viitattu 19.1.2021.
<https://journal.laurea.fi/lbd-2-0-ketteraa-oppimista-digiajassa/#af913cd5>

Next Generation. 2013. Design Thinking. Viitattu 26.9.2020.
<https://innovationenglish.sites.ku.dk/model/design-thinking/>

Kummetz Brunetto, S. 2018. When to use design thinking and when not to? Viitattu 30.9.2020.
<https://medium.com/@sebastiankummetzbrunetto/intro-to-design-thinking-when-to-use-it-and-when-not-to-basic-principles-and-the-process-f3970768152c>

Kutvonen, M. 2015. Oppimisen kehittämisessä tarvitaan uuden sukupolven muotoilua. Sitra. Viitattu 19.1.2021. <https://www.sitra.fi/blogit/oppimisen-kehittamisessa-tarvitaan-uuden-sukupolven-muotoilua/>

Laurea-ammattikorkeakoulu. 2020c. Tietoa meistä organisaationa. Viitattu 5.10.2020. <https://www.laurea.fi/tietoa-meista/organisaationa/>

Laurea-ammattikorkeakoulu. 2020d. Tietoa meistä korkeakouluna. Viitattu 5.10.2020. <https://www.laurea.fi/tietoa-meista/korkeakouluna/>

Laurea-ammattikorkeakoulu 2020e. Verkkototeutusten laatukriteerit. Viitattu 5.10.2020. https://www.laurea.fi/globalassets/laurea/documents/verkkototeutusten-laatukriteerit_lomake.pdf

Mutka, V. 2019. Oppimismuotoilu on ketterää, oppijälhtöistä kehittämistä. Mukamas learning design. Viitattu 15.1.2021. <https://mukamas.fi/oppimismuotoilu/oppimismuotoilu-on-ketteraa-oppijalahtoista-kehittamista/>

Pasanen, R. 2015. Asiakaskokemuksen kehittäminen palvelumuotoilun keinoin. Solita. Viitattu 26.1.2021. https://www.solita.fi/wp-content/uploads/2015/05/Pasanen_Riikka_26052015.pdf

Pylkkä, O. 2021. Konstruktivismi ja oppiminen. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Viitattu 25.1.2021. <https://oppimateriaalit.jamk.fi/oppimiskasitykset/oppimiskasitykset/konstruktivistinen-oppiminen/>

Siefen, H. 2020. Mitä on oppimisen psykologia? Viitattu 25.1.2021. <https://www.hannasiefen.fi/post/mit%C3%A4-on-oppimisen-psykologia>

Julkaisemattomat

Laurea-ammattikorkeakoulu 2020f. AMK-tutkinto-opiskelijan osaamisen arviointikehikko.

Laurea-ammattikorkeakoulu 2020g. YAMK-opintojen arviointikriteerit.

Kuviot

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Kuvio 1: Kehittämistyön ympäristö, yhtäläisyydet, vaikutukset ja hyödyt | 8 |
| Kuvio 2: Kehittämistyön vaiheet (mukaillen Hirsjärvi & Hurme 2008, 15; Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 7.1; Vilkkä 2015, luku 3) ja aikataulu | 10 |
| Kuvio 3: Laurea-ammattikorkeakoulun organisaatio (Laurea-ammattikorkeakoulu 2020a). ... | 12 |
| Kuvio 4: Learning by Developing-malli (Laurea-ammattikorkeakoulu 2020b). | 13 |
| Kuvio 5: Yleiset, yhteiset työelämäkompetenssit Laureassa (Laurea-ammattikorkeakoulu 2020b). | 14 |
| Kuvio 6: Opetusmenetelmään vaikuttavat tekijät (mukaillen Aksovaara & Maunonen-Eskelinen 2013). | 17 |
| Kuvio 7: Laaja avoin verkkokurssi (mukaillen Sääntti 2013, 43). | 19 |
| Kuvio 8: MOOC-kursseihin liittyviä pohdintakysymyksiä (mukaillen Sääntti 2013, 53). | 24 |
| Kuvio 9: Oppimismuotoilun rakentuminen (mukaillen Huhtanen 2019, 8). | 29 |
| Kuvio 10: Mitä kaikkea palvelumuotoilu on? | 30 |
| Kuvio 11: Oppimisen psykologian rakennusaineet (mukaillen Huhtanen 2019). | 31 |
| Kuvio 12: Oppimisen psykologia (mukaillen Siefen 2020). | 33 |
| Kuvio 13: Kehittämistyön tiedon rakentuminen palvelumuotoilullisin menetelmin (mukaillen Sanders 2002). | 36 |
| Kuvio 14: Palvelumuotoiluprosessi - Inspiroidu, ymmärrä & kehitä | 37 |
| Kuvio 15: Inspiroidu -vaihe ja käytetyt menetelmät | 38 |
| Kuvio 16: Kehittämisaihealueen kartoittaminen ajatuskartan muodossa | 39 |
| Kuvio 17: Opiskelijan oppimisenpolku verkko-opinnossa (mukaillen Marstio 2020, 14). | 40 |
| Kuvio 18: Oppimisprosessi (Mukaillen Koli 2011; Laasonen 2018). | 41 |
| Kuvio 19: Ymmärrä -vaihe ja käytetyt menetelmät | 42 |
| Kuvio 20: Haastattelun teemat | 43 |
| Kuvio 21: Päiväkirjapohjan esimerkkisivu | 44 |
| Kuvio 22: Kehitä -vaihe ja käytetyt menetelmät | 45 |
| Kuvio 23: Kehittämistyön syventäminen ja jäsentely ajatuskartan avulla | 46 |
| Kuvio 24: Kvalitatiivinen kolmivaiheinen analyysi (mukaillen Dey 1993, 31.) | 47 |
| Kuvio 25: Opiskelijan tajunnan sisällöt -kartta (mukaillen Pasanen 2015; Sanders 2002). | 48 |
| Kuvio 26: Kehittämistyön teemat | 49 |
| Kuvio 27: Miltä unelmien avoin verkkokurssi näyttää opiskelijoiden mielestä? (Kuvat unsplash.com) | 51 |
| Kuvio 28: Millä sanoin kuvailisit avointa massaverkkokurssia, johon osallistuisit? | 51 |
| Kuvio 29: Kehittämistyöhön osallistuneiden tunteita ja ajatuksia MOOC-toteutuksista | 55 |
| Kuvio 30: Yhteenveto keskeisistä kehittämistyön tuloksista | 70 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Kuvio 31: Mitä opiskelija arvostaa verkko-opinnoissa? (mukaiillen Marstio 2018, Marstion 2020, 10 mukaan). | 74 |
| Kuvio 32: Konseptin rakentuminen palvelumuotoilun prosessin avulla | 79 |
| Kuvio 33: Kehittämistyön ympäristö kohti opiskelijälähtöistä MOOC-toteutusta Laurea-ammattikorkeakoulussa | 80 |
| Kuvio 34: Prosessi kohti opiskelijälähtöistä MOOC-toteutusta (mukaiillen Aaltonen & Alanko-Turunen 2019, 67.) | 81 |

Taulukot

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Taulukko 1: MOOCin, verkkokurssin ja kontaktiopetuksen erot (mukailten Korpela 2020, 144). | 18 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----|

Liitteet

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Liite 1: MOOC-lajeja | 98 |
| Liite 2: Verkkoaktiiviteettien jaksollinen järjestelmä | 100 |
| Liite 3: Kohti opiskelijälähtöistä MOOC-toteutusta Laurea-ammattikorkeakoulussa -konseptin mallisivut..... | 101 |

Liite 1: MOOC-lajeja

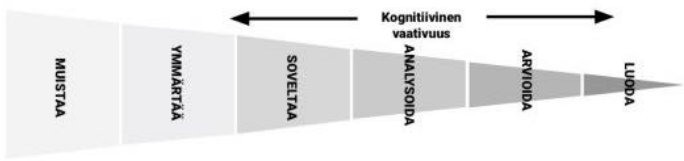
| MOOC-LAJI | Kuvaus |
|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CMOOC | Perustuu luentoihin ja opiskelijoiden verkottumiseen, ryhmätyöhön, vertaistukeen ja -arviointiin. |
| XMOOC | Korostaa ”julkisluennoitsijoita” ja antaa näkyvyyttä yksittäisille osaajille. |
| TAVOITTEELLINEN MOOC | Tehdään jokin projekti yhdessä. |
| PROBLEM-BASED LEARNING | Työelämäyhteys yms.: hyödynnetään opiskelussa käytännön ongelmia ja sidosryhmäyhteistyötä. |
| #ETMOOC | Ongelmakeskeinen, aihetta käsitellään yhdessä. |
| CCMOOC | Määrätietoiseen tavoitteeseen pyrkivä (esim. aineiston muokkaaminen pedagogiseksi oppimateriaaliksi, näyttelyn suunnittelu). |
| WEXMOOC (WRITERS' EXCHANGE MOOC) | Kirjoittajakurssit, harjoituksia ja yhteinen arviointi. |

| | |
|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| MINI-MOOC | Avoimen joukkokurssin tapaan toimiva kurssi, mutta osallistujamäärä on rajoitettu (työskentelymuodon takia, aineiston lisensoinnin takia tai muusta syystä). Läpäisyprosentti korkeampi. |
| SPOC (SMALL PRIVATE ONLINE COURSE) | Kaupallinen suppea kurssi. Kestoltaan lyhyt, maksullinen ja rajoitettu osallistujamäärä. Tarjotaan ohjausta ja neuvontaa. |
| DOCC (DISTRIBUTED ONLINE COLLABORATIVE COURSE) | Usean yliopiston ja luennoitsijan yhteistyönä rakennettu kurssi. |
| OMA MALLI | Käytetään verkkoa tutkimustyön tueksi, esimerkiksi aineiston keruuseen, ongelmanasettelun määrittämiseen, aineiston analyysiin, päätelmien tekoon jne. Kytetään tämä prosessi opetukseen. |

(koottu Hiidenmaa, P. 2013. Jos vastaus on mooc, mikä on kysymys?)

VERKKOAKTIVITEETTIIEN JAKSOLLINEN JÄRJESTELMÄ - Mitä oppija tekee

Oppimistavoitteet:*
Aktiviteetin jälkeen oppija osaa...



| | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| LUODA | Digitaalisen tuotteen va Suunnitella, julkaista, luoda, muokata, tulkitella, keksiä Vainne: Aiollia käytävä c Milen: Esim. Kogn suunn | | | | | |
| ARVIOIDA | Yhteinen käsikirja Vainne: Yllä! heid! tekstit Milen: Jaksot aikana oppija | Puheenjohtamisen keskus Vainne: Teams, Zoom, How Milen: Stakeit Kiraari ja to | Videon tuominen Vainne: Teams, Zoom, How Milen: Annettiin tilannekuvi | Ophelinoittharjoitukset Vainne: Codegryps, Code Milen: Aistittu vuorovaikut | Tehtävien luominen Vainne: Teams, Zoom, How Milen: Ryhmät kerät jydäs | Tuoteta, vaiht, käyttö, muuttia Vainne: Teams, Zoom, How Milen: Ryhmät kerät jydäs |
| ANALYSOIDA | | Yhteinen linjatarkistus Vainne: valkokuulu kulu, Fil Milen: Valkokuuluun lausakas | Koolharjoitukset Vainne: videopuhelu Milen: Annettiin tilannekuvi | Maailman kartta / ohjattu kesku Vainne: Teams, Zoom, How Milen: Aistittu vuorovaikut | Maailman kartta Vainne: Teams, Zoom, How Milen: Aistittu vuorovaikut | Yhteinen linjatarkistus Vainne: valkokuulu kulu, Fil Milen: Valkokuuluun lausakas |
| SOVELTAA | | Maailman kartta / ohjattu kesku Vainne: Teams, Zoom, How Milen: Aistittu vuorovaikut | Yhteinen linjatarkistus Vainne: valkokuulu kulu, Fil Milen: Valkokuuluun lausakas | Maailman kartta Vainne: Teams, Zoom, How Milen: Aistittu vuorovaikut | Yhteinen linjatarkistus Vainne: valkokuulu kulu, Fil Milen: Valkokuuluun lausakas | Maailman kartta Vainne: Teams, Zoom, How Milen: Aistittu vuorovaikut |
| YMMÄRTÄÄ | Yhteinen linjatarkistus Vainne: valkokuulu kulu, Fil Milen: Valkokuuluun lausakas | Maailman kartta / ohjattu kesku Vainne: Teams, Zoom, How Milen: Aistittu vuorovaikut | Yhteinen linjatarkistus Vainne: valkokuulu kulu, Fil Milen: Valkokuuluun lausakas | Maailman kartta Vainne: Teams, Zoom, How Milen: Aistittu vuorovaikut | Yhteinen linjatarkistus Vainne: valkokuulu kulu, Fil Milen: Valkokuuluun lausakas | Maailman kartta Vainne: Teams, Zoom, How Milen: Aistittu vuorovaikut |
| MUUSTA | Yhteinen linjatarkistus Vainne: valkokuulu kulu, Fil Milen: Valkokuuluun lausakas | Maailman kartta / ohjattu kesku Vainne: Teams, Zoom, How Milen: Aistittu vuorovaikut | Yhteinen linjatarkistus Vainne: valkokuulu kulu, Fil Milen: Valkokuuluun lausakas | Maailman kartta Vainne: Teams, Zoom, How Milen: Aistittu vuorovaikut | Yhteinen linjatarkistus Vainne: valkokuulu kulu, Fil Milen: Valkokuuluun lausakas | Maailman kartta Vainne: Teams, Zoom, How Milen: Aistittu vuorovaikut |

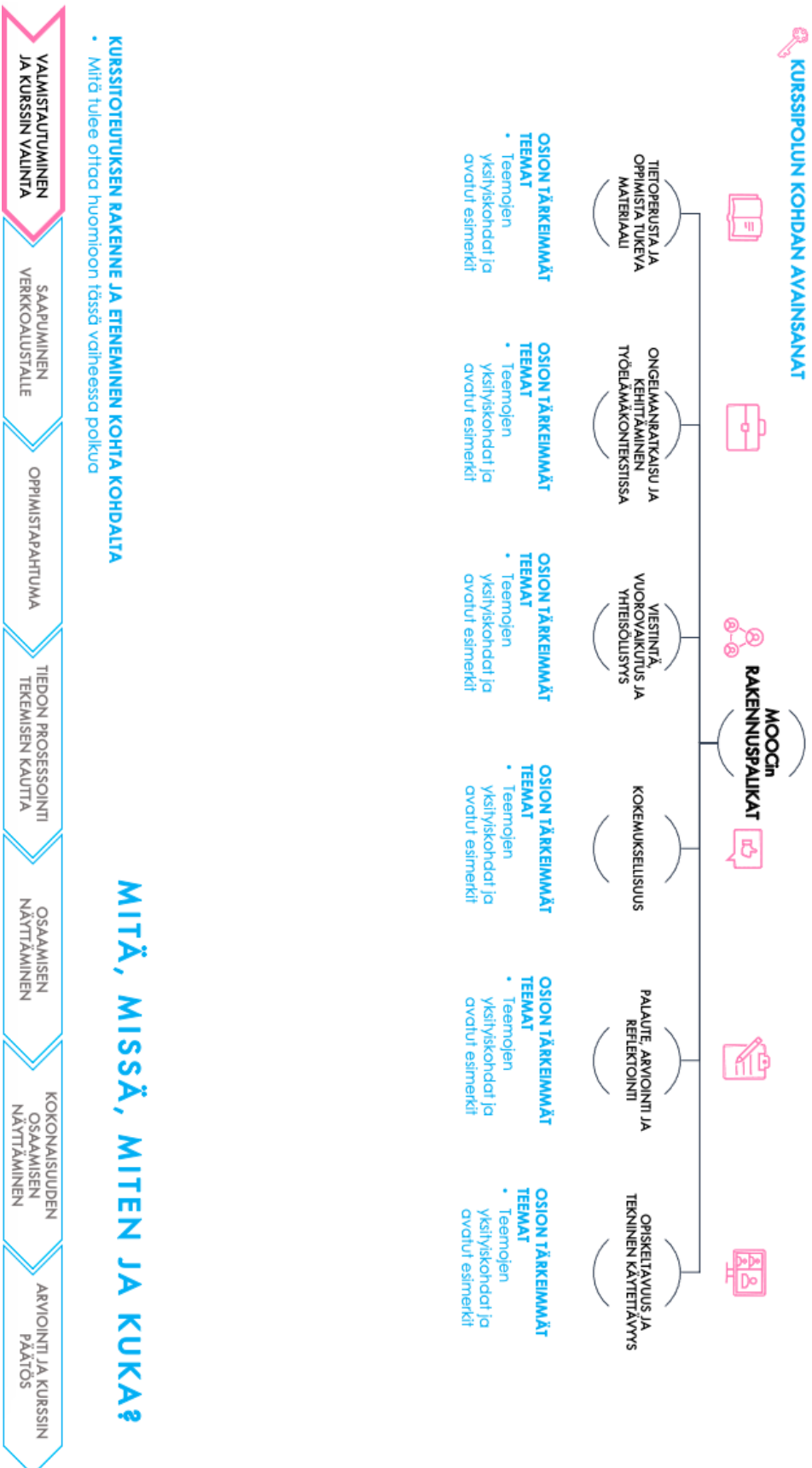
Aktiveittityypit:

| | Harjoittelu & kokeilu | Sosiaalinen vuorovaikutus | Visailur & luokittelu | Tiedonhaku & sisällöt | Simulaatiot & peilit | Pohdinta & tiedon tuottaminen | Muut |
|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| Mitä oppija tekee: | Aktiveitit, jossa pitäjää käytännössä kokeilemaan opeteltava asiaa. Esim. koodausnäytöt ohjelmankurssilla. | Sosiaaliset aktiveitit synkronisesti tai asynkronisesti. | Quizit, muistipelit, luokitteul, drag & dropit ym. | Aktiveitit jossa vastauksia esitään itse verkossa sekä sisällön katselu, kuuntelu ja lukeminen | Peilliset tehtävät, haararuvat skenaariot 360°virtuaalikerrosel, VR, demotstraatiot. | Aktiveitit jossa tutkitaan opittavaa asiaa ja tuetaan siihen liittyvä tekstiä, videoita tai muuta sisältöä. | Kaikki muut tyypit. |

*Bloomin taksonomian mukaan jaoteltuna
 Copyright: Akesa Huhtanen (2020), Helsingin Yliopisto Koulutus- ja kehittämisspalvelut HY+



Liite 3: Kohti opiskelijälähtöistä MOOC-toteutusta Laurea-ammattikorkeakoulussa -konseptin mallisivut




MONIPUOLINEN, KIINNOSTAVA, HYVIN VIESTITTY KOKONAISUUS

VALMISTAUTUMINEN JA KURSSIN VALINTA
SAAPUMINEN VERKKOALUSTALLE
OPPISTAPARTUMMA
TIEDON PROSESSOINTI TEKEMISEN KAUITTA
OSAAMISEN NÄYTTÄMINEN
KOKONAISUUDEN OSAAMISEN NÄYTTÄMINEN
ARVIOINTI JA KURSSIN PÄÄTÖS