



HAAGA-HELIA
ammattikorkeakoulu

AMMATILLINEN OPETTAJAKORKEAKOULU

HAAGA-HELIA ammattikorkeakoulu

Ammatillinen opettajakorkeakoulu

KEHITTÄMISHANKE 2007-2008

Anna Hankimaa

PBL-VERKKO -OPPIMINEN
markkinoinnin perusopinnoissa

SISÄLLYSLUETTELO

1. Johdanto	1
1.1. Tutkimuksen tausta ja tavoitteet	1
1.2 Tutkimuskohteen kuvaus	1
1.3 Tutkimuksen toteutus	1
2. PBL eli Problem Based Learning	2
2.1. Mitä on PBL?	2
2.2 Miten PBL:ää toteutetaan?	3
2.2.1 Kahdeksan portainen malli toteutuksen runkona	3
2.2.2 Tutoriaalit PBL-työprosessin selkärankana	4
2.2.3 Oppimisen arviointi	5
3. Verkko oppimisympäristönä	8
3.1 Verkko vuorovaikutuksen foorumina	8
3.2 Verkko-ohjaaminen	11
3.2.1 Ohjaajan ominaisuudet ja työkalut	11
3.2.2 Yhteisöllisyyden ja yhdessä tekemisen tukeminen	12
3.3 Tutoriaalit verkossa	12
3.4 Yhteenveto: verkko-pbl-oppimiseen vaikuttavat tekijät	13
4. Markkinoinnin verkkokurssi	15
4.1 Ryhmän muodostuminen	15
4.2 Yhteisöllinen tiedonrakentaminen	17
4.3 Ohjaaminen	19
4.4. Oppiminen ja sen arviointi	21
4.5. Oppiminen palautteen näkökulmasta	23
4.5.1 Yhteistoiminnallisen työtavan haltuunotto (Q9) ja kommentteja (Q7)	23
4.5.2 Ohjaus & ohjeet (Q2, Q3) ja kurssin materiaalit (Q10)	23
4.5.3 Oma panos (Q13) ja kurssin työkuorma (Q11)	24
4.5.4 Vuorovaikutusmuodot (Q8)	24
5. Yhteenveto	25
5.1 Kehitysehdotukset	25
5.2 Kurssin opettajan kommentit kehitysehdotuksista	27
5.3. Lopuksi	28
LÄHDELUETTELO	30

LIITTEET:

liite 1. Palautekyselylomake

1. Johdanto

1.1 Tutkimuksen tausta ja tavoitteet

Tämä raportti on tehty osana Haaga-Helian opettajakorkeakoulun opintoja. Hankkeessani pyrin teorian pohjalta kokoamaan yhteen keskeisimmät oppimiseen vaikuttavat tekijät verkko-pbl-opiskelussa. Tämän kokonaiskäsityksen pohjalta tarkastelen Haaga-Helian markkinoinnin peruskurssia, joka toteutettiin verkko-opetuksena käyttäen pbl-lähestymistapaa. Kuvaan kurssin pbl-prosessin toteutumista ja pohdin verkko-pbl-oppimisen haasteita. Pyrin myös työni lopuksi esittämään kehitysehdotuksia.

Valitsin kehityshankeaiheeksi pbl-verkkokurssin muutamastakin syystä. Tavoitteenani oli oppia lisää verkko-ohjaamisesta ja PBL:stä. Halusin päästä pohtimaan oppimista tukevaa verkko-ohjausta että selvittää miten pbl toimii verkossa. Verkkokurssin seuraaminen ja kehittäminen soveltuivat myös hyvin elämäntilanteeseeni; tarjoaahan verkko vapauden paikan ja ajan suhteen!

1.2 Tutkimuskohteen kuvaus

Hankkeeni kohteena on Haaga-Helian liiketalouden opiskelijoille pakollinen markkinoinnin peruskurssi. Kurssia tarjotaan useampana rinnakkaisena toteutuksena sekä päivälähiopetuksena että iltalähiopetuksena. Lisäksi on mahdollista osallistua verkkokurssiin, jossa opiskellaan pbl-menetelmän periaatteiden mukaan. Kurssi on 6 op ja suoritetaan yleensä toisella lukukaudella.

Seuraamani pbl-verkkokurssi ei ole uusi, vaan sitä on vedetty useamman vuoden ajan. Kurssia on kokemusten ja palautteen pohjalta muokattu vuosien varrella. Se toteutetaan BlackBoard -oppimisalustalla.

1.3 Tutkimuksen toteutus

Seurasin syksyllä 2007 verkossa kurssin työprosessia. Saatuani tällä tavoin kokonaiskuvan siitä, mistä verkko-pbl:ssä on kyse, sukelsin tutustumaan kirjallisuuteen ongelmälähtöisestä oppimisesta ja verkko-oppimisesta. Tämän teorian tiedon tarjoamien käsitteellisten työkalujen avulla palasin takaisin verkkokurssiin. Kurssilla tapahtunutta vuorovaikutusta ja oppimista oli helppo päästä tarkastelemaan jälkikäteenkin, sillä verkkotyöskentelylle ominaisesti vuorovaikutus dokumentoitui BlackBoardiin. Saatuani raporttini kehitysehdotuksineen valmiiksi, annoin ne seuraamani kurssin ohjaajalle arvioitavaksi. Sain häneltä palautetta, kuinka toteutuskelpoisilta kehitysehdotukseni tuntuivat.

2. PBL eli Problem Based Learning

2.1 Mitä on PBL?

Mitä sitten kirjainyhdistelmä PBL tarkoittaa? PBL kirjainlyhenne tulee englanninkielien sanoista Problem Based Learning. Suomeksi sitä nimitetään sekä ongelmalähtöiseksi että ongelmaperustaiseksi oppimiseksi. Lyhenteinä käytetään sekä kirjainyhdistelmiä OLO (Ongelmalähtöinen oppiminen) että PBL (Problem Based Learning). Käytän tässä raportissa englanninkielistä lyhennettä PBL, koska sitä käytetään yleisesti Haaga-Heliassa.

Onko PBL sitten metodi, tekniikka vai filosofia? Poikelan mukaan PBL voidaan nähdä näinä kaikkina eli niin koulutuksellisenä välineenä kuin tekniikkana ja metodina tai laajemmin opetusfilosofiana (Poikela S. 2003, 28-29). Se minä se milloinkin nähdään, riippuu PBL:n käyttölaajuudesta. Jos opinnoissa vain yksittäisiä kursseja toteutetaan PBL-pohjaisina, näkisin PBL:n metodina. Toisaalta koulutusohjelmissa, joissa koko opetus toteutetaan ongelmalähtöisesti, PBL on opetusta ohjaava filosofia.

PBL:n perusajatus on, että oppiminen käynnistyy ammatillisesta käytännöstä nousevien teemojen ja ongelmien kautta. Oppimista ei siis käynnistetä opettajan pitämällä luennolla, missä opiskelijat kuuntelemalla vastaanottavat informaatiota. PBL:ssä oppiminen alkaa siitä, kun opiskelijat lähtevät aktiivisesti kyselemään ja hakemaan tietoa kohdattuaan ongelman. (Poikela S. 2003, 26, 30) Ongelma esitetään virikkeen, teeman, skenaarion, triggerin tai casen muodossa. Tyypillisin ongelman esittämistapa on tapauskuvaus, joka on mahdollisimman työelämässä kohdattavan tilanteen kaltainen. Ongelmien takana tulisikin aina olla todellisen elämän ilmiöt ja tilanteet ammatillisesta käytännöstä. (Poikela, Poikela 2005, 44) Seuraamallani markkinoinnin kursilla oppimisen käynnistäviä tapauskuvauksia kutsuttiin teemoiksi ja virikkeiksi. Ne olivat työelämässä kohdattavien tapausten kuvauksia.

Ongelmaperustaisen oppimisen teoriaperustoina esitetään tavallisesti konstruktivistinen tai kokemuksellista oppimiskäsitystä. Mielestäni Rauste-vonWrightin (s. 17) esittämä yhteenveto konstruktivismista kuvaa hyvin PBL:n taustalla olevaa oppimiskäsitystä:

- * Oppiminen on aktiivista tiedon konstruointia. Oppiminen on prosessi.
- * Olennaista on opiskelijan oma kokeilu, ongelmanratkaisu ja ymmärtäminen.
- * Opiskelijalla herää omiksi koettuja opittavaan asiaan liittyviä kysymyksiä.
- * Oppiminen nähdään tilannesidonnaisena vuorovaikutuksen tuloksena syntyvänä.
- * Oppimisessa korostetaan itseohjautuvuutta, minän kasvua ja itsereflektiivisiä valmiuksia.

Konstruktivismille tyypillisesti PBL:ssä oppiminen on merkityksen rakentamisprosessi. Raaka-aineena rakentamisessa toimii informaatio ja keskeistä prosessissa on henkilökohtaisen merkityksen rakentaminen. (Alanko-Turunen 2002, 132) Pbl:n toteutuksessa on keskeistä yhteisöllisyys eli tietoa rakennetaan yhdessä. Pbl:ssä mielestäni pyritäänkin ylittämään perinteisen lähdekeskeisen yksilötyön rajat. Yhdessä toimien löydetään useita erilaisia näkökulmia ja pbl vapauttaa hakemaan tietoa laajemmin kuin luentomuistiinpanoista tai kurssikuvaukseen listatuista kirjoista.

Hakkaraisen, Longan ja Lipposen (2005, 293) mukaan ongelmalähtöinen oppiminen tukeekin merkittävästi opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä. He puhuvat ns. lähdekeskeisestä ja ongelmalähtöisestä tiedosta. Aloittelijalla tiedot ovat organisoituneet lähteiden ympärille ja asiantuntijalla ongelmien ympärille. Opiskelijasta ei tule asiantuntijaa, vaikka hänellä olisi kaikki tieto, jos se on järjestäytyneenä hänen mielessään lähteittäin. Asiantuntija pystyy käsittelemään tietoa ongelmittain. Tällaista asiantuntijan tiedonhallintaa harjoitellaan PBL:ssä. Opiskelijan odotetaan oppivan itsenäiseksi tiedonhakijaksi ja ottavan vastuuta omasta ja ryhmän oppimisestaan. Ongelmalähtöinen oppiminen korostaa opiskelijoiden omaa vastuuta oppimisprosessin onnistumisesta (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 292).

Seuraamani peruskurssin tasoissa opinnoissa pbl:n asettamat vaatimukset tiedonkäsittelystä, itsenäisestä tiedonhakemisesta ja vastuullisesta toiminnasta ovat varsin haastavia, sillä opiskelijat ovat opintojen alkuvaiheessa ja matka asiantuntijuuteen on vasta alkamassa. Varsinkin opiskelun alussa opiskelijoiden tiedonhankintataidoissa on paljon kehittymisen varaa ja tiedonhankinnan sekä tietoympäristöjen hallinta saattaaakin vaatia käytännön perehdyttämistä (Poikela, Poikela 2005, 36-37).

2.2 Miten PBL:ää toteutetaan?

2.2.1 Kahdeksan portainen malli toteutuksen runkona

PBL:ää toteutetaan yleisesti 8 portaisen mallin mukaan. Suomessa Poikela-Poikelan mukaan ehkä tunnetuimpia pbl:ää ohjaavia malleja ovat hollantilaisen Schmidtin kehittämä 'seven jump-malli' ja sen pohjalta kehitellyt askel- ja vaihemallit (Poikela, Poikela 2005, 35).

Poikela-Poikela (2005, 36) esittävät 8 vaiheisen mallin seuraavasti:

1. Ongelman asettaminen
2. Aivoriihi, vapaa assosiointi

3. Ryhmittelyn tekeminen
4. Ongelma-alueen valinta
5. Oppimistehtävän laatiminen
6. Itsenäinen tiedonhankinta
7. Tiedon konstruointi
8. Selventäminen

Seuraamani markkinoinnin kurssin ohjeistuksessa käytetään 8-vaiheista mallia. Vaiheita on siis saman verran kuin Poikoloiden esittämässä mallissa, mutta vaiheet on nimetty hieman eri tavoin. Kurssiohjeissa vaiheet on ohjeistettu seuraavasti. Nämä vaiheet ja ohjeet ovat samat kuin Fagerholmin ja Helelän pbl-oppaassa (2003, 24-26).

Avaus (vaiheet 1-5)

Vaihe 1: Selvitä käsitteet (Clarify concepts)

Vaihe 2: Määrittele ongelma (Define the problem)

Vaihe 3: Aivoriihi (Brainstorming)

Vaihe 4: Analyysi ja jäsentely (Analysis and systematic classification)

Vaihe 5: Laadi oppimistavoitteet (Formulate learning objectives)

Purku (vaiheet 6-8)

Vaihe 6: Itseopiskelu (Self-study)

Vaihe 7: Purkukeskustelu (Closing discussion)

Vaihe 8: Arviointi (Evaluation)

2.2.2 Tutoriaalit PBL-työprosessin selkärankana

PBL:ssä tärkein opetus- ja oppimistilanne on tutoriaali (Poikela S. 2003, 30). Lähiopetuksessa tutoriaaleja pidetään yleensä yhden teeman tai virikkeen tiimoilta kaksi: avaustutoriaali ja purku-

tutoriaali. Näiden välissä opiskelijat tekevät itsenäisesti vaiheen 6 eli itseopiskelun. Tutoriaalit pidetään neuvotteluhuoneen oloisesti kalustetussa luokkahuoneessa ja paikalla ovat kaikki opiskelijat ja ohjaaja. Tutoriaalit yleensä kestävät muutaman tunnin. Tutor ohjaa tutoriaalissa ongelmanratkaisuprosessia kysellen, kannustaen ja auttaen, mutta ei tietoa tarjoten (Poikela S. 2003, 26).

Verkkokurssilla tutoriaalikäytäntö on vähän erilainen, koska ryhmä ei kokoonnu fyysisesti yhteen käymään tutoriaalikeskusteluja. Yleensä tutoriaalit toteutetaan keskustelualustalla (esim. Blackboardin Discussion Board), jossa viestintä on eriaikaista. Tutoriaalikeskusteluja voidaan myös pitää chatissa tai Virtual Class Roomissa, missä viestitään samanaikaisesti.

Seuraamalla verkkokurssilla työprosessi kulki seuraavasti. Teeman julkaisun jälkeen puheenjohtaja avasi avauskeskustelun BB:n Discussion Boardilla, jossa muutaman päivän sisällä käytiin keskustelu teeman keskeisistä käsitteistä ja oppimistavoitteista. Keskustelun jälkeen puheenjohtaja laati avausmuistion. Avausmuistio sisälsi ryhmän asettamat oppimistavoitteet ja listasi keskeiset käsitteet. Opettaja antoi palautteen avausmuistiosta. Seuraavaksi ryhmä opiskeli itsenäisesti muutaman päivän. Itseopiskelulle oli aikataulutettu keskimäärin neljä päivää. Itseopiskelun päätteeksi ryhmäläiset toivat omat ajatuksensa purkukeskusteluun. Purkukeskustelulle oli aikataulutettu aikaa noin neljä päivää. Purkukeskustelun päätteeksi puheenjohtaja laati purkumuistion ja jokainen ryhmän jäsen teki sekä itse- että ryhmäarvioinnin. Opettaja antoi palautetta purkukeskustelusta ja muistiosta. Opettaja myös antoi jokaiselle teemakohtaisen arvosanan.

2.2.3 Oppimisen arviointi

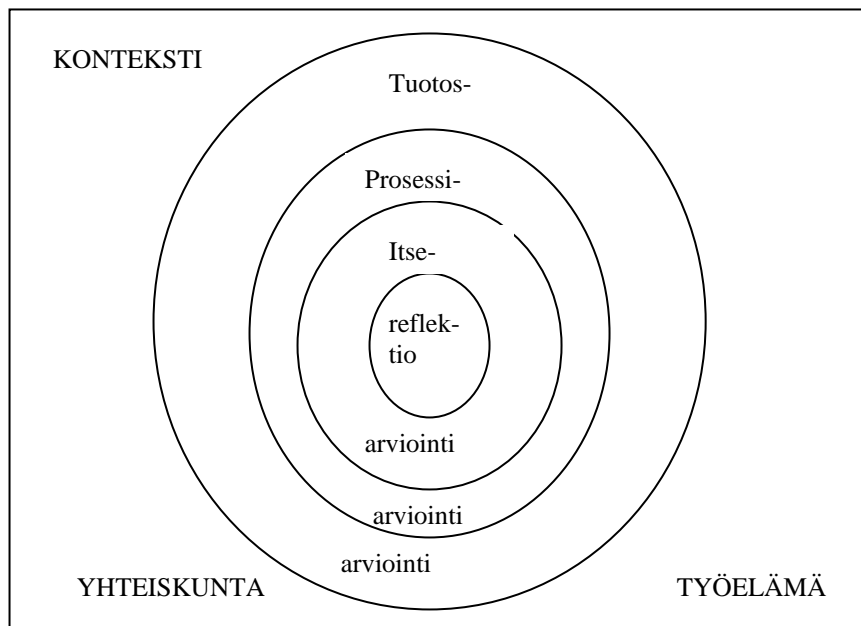
Miten sitten edellä kuvattua askelittain etenevää tiedonrakentamisen prosessia voidaan arvioida? Työ tehdään ryhmässä; voidaanko yksilökohtaista oppimista arvioida? Arvioidaanko prosessia vai ryhmän aikaan saamaa tuotosta? PBL asettaa haasteita uudenlaisen arvioinnin rakentamiseen.

Koska PBL-kurssi on kokonaisvaltainen työprosessi, tulisi arvioinnissa ottaa huomioon koko prosessi eikä vain lopputulosta. Lahtinen (2005, 132) kuvaa artikkelissaan insinööriopintojen tilannetta, jossa siirryttiin perinteisestä opettamisesta ongelmälähtöiseen oppimiseen, mutta arviointia ei uudistettu. Oppiminen eteni tiedonrakentamisen prosessina, mutta arviointi korosti edelleen tuotosta. Hankalaa tilanteessa oli se, että arvioinnin huomattiin ohjaavan opiskelijoiden toimintaa. Jos arvosana tulee lopputuloksesta, opiskelijat eivät panosta oppimisprosessiin.

PBL-toteutuksissa onkin huomattu ongelmalliseksi se, että arvioinnissa huomio kiinnitetään suurimmaksi osaksi toiminnallisiin ja kognitiivisiin prosesseihin mutta PBL:ssä keskeisessä roolissa olevat sosiaaliset ja reflektiiviset prosessit jäävät arvostelussa toissijaisiksi. Koska arviointi ohjaa opiskelijoiden toimintaa, toiminnallisia ja kognitiivisia prosessia korostava arviointi ohjaa opiskelijoita panostamaan näihin ja jättämään sosiaaliset ja reflektiiviset prosessit toisarvoisiksi toiminnassaan. (Lahtinen 2005, 132)

Tuotoskeskeinen arviointi siis estää ongelma-keskeisen tiedonrakentamisprosessin syntymistä. Mielestäni tämä tuli esille myös seuraamani kurssin alkuesittelyissä. Yhdellä opiskelijoista oli juuri tällaisia huonoja kokemuksia PBL:stä, jossa tietoa rakennettiin yhteisöllisesti mutta arvostelu tehtiin perinteisen tentin pohjalta: ”*Aiemmissa opinnoissa meillä oli pbl-opetusmenetelmä yhtenä lukuvuonna. En silloin hirveästi pitänyt siitä. Välillä annettiin ongelmia, joita ryhmän oli vaikea saada irti sitä oikeaa ongelmaa ja sitten oli riski että ryhmä keskittyi eri asioihin kuin tentissä kysyttiin.*”

Kuviossa 1. esitetään Esa Poikelan näkemys oppimisen arvioinnin tasoista ja arvioinnin yhteyksistä (Käärmeniemi, Lehtola 2005, 168). Ytimenä kuviossa on kokemuksellisen oppimisen sykli: kokemus-reflektio-kognitio-toiminta-kokemus. Kuviossa itsearviointi kuvataan lähimpänä, prosessiarviointi keskeisimpänä ja tuotosarviointi uloimpana oppimisen ja arvioinnin vyöhykkeenä.



Kuvio 1. Oppimisen arvioinnin tasot (Poikela Esa)

Mutta miten sitten erilaiset tasot ja prosessit voidaan ottaa huomioon käytännön arvioinnissa? Tuotosarviointi on perinteisestä opettamista tuttua ja opiskelijat tulee ohjata tekemään itsearviointia, mutta miten ohjaaja pystyy arvioimaan prosessia? Mitä prosessi pitää sisällään? Käärmeniemi-Lehtola (2005, 170) jakaa Esa Poikelaan viitaten oppimisen prosessit neljään osaan: sosiaaliset, reflektiiviset, kognitiiviset ja operationaaliset prosessit.

Sosiaalisia prosesseja arvioitaessa tarkastellaan opiskelijan kykyä toimia yksin ja yhdessä, muiden tuen tarvetta, kykyä toimia ryhmässä eri rooleissa (johtajana, jäsenenä). Reflektiivisiä prosesseja arvioitaessa tarkastellaan opiskelijoiden erilaisia toimintamalleja: miten toimitaan ongelmatilanteissa, miten etsitään erilaisia ratkaisumalleja ja osoitetaan luovuutta. Olennaista on opiskelijan kyky reflektoida omaa ja yhteistä toimintaa. Kognitiivisia prosesseja arvioitaessa tarkastellaan tiedon hallintaa, yksilöllistä ja yhteistä tiedon rakentamista. Operationaalisissa prosesseissa näkyy miten tehtävät ja toiminta sujuvat. Perinteisessä opettamisessa arvioinnin kohteena ovat lähinnä operationaaliset ja kognitiiviset prosessit ja niihin sisältyvät taidot ja tiedot. (Käärmeniemi-Lehtola 2005,169-170) Pbl-ohjauksessa arvioinnin tulisi tavoittaa myös sosiaaliset ja reflektiiviset prosessit.

3. Verkko oppimisympäristönä

Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan niitä tekijöitä, jotka verkko-oppimisympäristössä vaikuttavat oppimiseen. Verkko on oppimisympäristönä erilainen kuin esim. lähiopetuksen luokkahuone tai PBL-tutoriaalinen neuvotteluhuone.

3.1 Verkko vuorovaikutuksen foorumina

Mitä sitten ovat tekijät, jotka tekevät verkossa opiskelun erilaiseksi? Erityisesti pbl-opiskelussa verkon viestinnälliset ominaispiirteet vaikuttavat PBL:n vuorovaikutteiseen oppimisprosessiin. Eli tarkastelen tässä luvussa erityisesti verkkokeskustelua eli verkkoa vuorovaikutusfoorumina. Verkkovuorovaikutuksen ominaispiirteitä ovat viestinnän tekstipohjaisuus, dokumentoituus, sosiaalinen viiheettömyys ja eriaikaisuus. Luvun lopussa pohdin myös lyhyesti verkkoviestijöiden rooleja.

Tekstipohjaisuus ja dokumentoituus

Verkkokeskustelu on tekstipohjaista ja dokumentoituvaa. Voitaisiinkin jopa sanoa, että kyseessä ei ole keskustelu vaan kirjoitettu viestintä. Keskustelu verkossa vaatii osallistujiltaan kykyä kirjalliseen ilmaisuun ja viestintä on usein harkitumpaa, muodollisempaa ja tiiviimpää kuin suullinen ilmaisu.

Verkkoympäristössä keskustelut dokumentoituvat. Tämä vaikuttaa osaltaan myös puheenvuorojen vaikuttavuuteen, koska puheenvuoroihin voi aina palata uudelleen ja niitä voi lukea sanan-sanalta. Lähiviestintätilanteissa tällaista mahdollisuutta ei ole, sillä puheenvuorot eivät talletu. Dokumentoituus saattaa lisätä kynnystä osallistua ja vähentää keskustelukommenttien spontaanisuutta. (Mannisenmäki 2004, 42) Toisaalta taas tekstipohjaisuus antaa mahdollisuuden rauhassa lukea ja pohtia muiden viestejä. Verkkokeskustelussa kaikki saavat puheenvuoron.

Tekstipohjaisuus ja dokumentoituus asettavat ohjaajalle uusia haasteita. Koska viestintä on tekstipohjaista, ohjaamisen keskeistä on kieli ja kielenkäyttö. Matikainen (2004, 64) sanookin että ajatus sosiaalisen todellisuuden kielellisestä rakentumisesta toteutuu erityisen vahvasti verkossa. Tästä johtuen verkko-ohjauksessa on erittäin tärkeää, miten kieltä käytetään ja millaisia asioita kielen avulla tuotetaan. Esimerkiksi verkko-ohjaajan palautteella voi olla syvällisiä vaikutuksia opiskelijan käsityksiin omista kyvyistään tai peräti itsetuntoon. Verkko-ohjaaja onkin siis hyvin vahvasti kirjoitetun kielen käyttäjä. (Matikainen 2004, 64)

Sosiaalinen vihjeettömyys

Verkkoviestinnässä on vähemmän sosiaalisia vihjeitä kuin kasvokkaisessa viestinnässä. Meille tuttuja vihjeitä ovat sosiaaliseen asemaan liittyvät vihjeet (ikä, sukupuoli, vaatetus) tai välittömämmin itse vuorovaikutustilanteeseen liittyvät vihjeet kuten ilmeet, eleet ja liikkeet. Tuttujen vihjeiden puuttuminen voi vaikeuttaa viestien tulkintaa. Toisaalta verkkopohjaista viestintää voidaan pitää jossain suhteessa neutraalimpana, kun sosiaaliset vihjeet eivät vaikuta viestien tulkintaan. (Matikainen a2004, 64)

Ihmiset ovat tottuneet kasvokkaisen viestinnän sosiaalisiin vihjeisiin. Toisaalta tottuneet verkkoviestijät lienevät luoneet omat strategiansa hakea vihjeitä kirjoitetuista kommentteista. Seuraamallani kurssilla oli mielenkiintoista huomata osallistujien erilainen tarve sosiaalisiin vihjeisiin. Yksi opiskelijoista pyrki heti esittelyvaiheessa 'bongaamaan' ryhmäläisensä aiemmista lähiyhteyksistä. Hänelle ei riittänyt verkon välittämä sosiaalisesti vihjeetön ryhmäkumppani.

Viestinnän eriaikaisuus, päällekkäisyys ja monologisuus

Verkko-opiskelussa viestintä tapahtuu pääosin eriaikaisesti. Blackboardissa käytössä oleva Discussion Board on esimerkki tällaisesta eriaikaisen viestinnän kentästä. Jokainen osallistuja käy lisäämässä keskusteluketjuihin kommenttejaan omalla aikataulullaan. Välillä ketju etenee nopeasti ja välillä on pitkiä taukoja. Kokonaisuutena keskustelu etenee hitaammin kuin lähiopetuksessa. Keskustelusta tulee katkonaisempaa ja se on osittain päällekkäistä. Päällekkäisyydestä yksi markkinointikurssin opiskelijoista kirjoittaakin itsearvioinnissaan: ”*Keskusteluaiheissa oli päällekkäisyyttä, mikä pilkkoi keskustelua ja sekoitti niin minua kuin muitakin.*”

Blackboard tarjoaa myös mahdollisuuden samanaikaiseen viestintään eli chatin käyttöön. Tätä käytetään kuitenkin varsin vähän ja seuraamallani kurssilla chatin käyttö oli lähinnä poikkeus kuin normi. Vain yksi kolmesta ryhmästä käytti chatia. Portimojärvi & Donnellyn mukaan (2006, 32) verkossa tapahtuvan vuorovaikutuksen taso riippuu siitä, kuinka saman- tai eriaikaisesti se toteutetaan. Samanaikainen voi auttaa motivaation ylläpitämisessä, luo yhteisöllisyyden tunnetta ja välittömän palautteen saamisen ansiosta kasvattaa yhteisymmärrystä. Toisaalta eriaikainen verkko-pbl antaa aikaa reflektiolle. Eriaikainen viestintä antaa myös osallistujille enemmän vapautta ajan suhteen. Tästä yksi kurssilainen kommentoi ”*Voin tulla ja mennä kun kerkeän ja nähdä muiden kommentit.*”

Verkkovuorovaikutus on usein laadultaan monologista – verkossa ikään kuin puhutaan ohi kohtaamatta toista. Mutta vaikka vuorovaikutus usein näyttää monologiselta, voi se lhanaisen mu-

kaan olla osallistujien mielissä hyvinkin dialogista. Erilaiset puheenvuorot voivat olla osallistujan mielessä kanssakäymisessä keskenään. (Ihanainen 2007)

Verkkovuorovaikutuksen opetteluvaiheessa vuorovaikutus on usein reaktiivista eli käytetyt puheenvuorot ovat suhteellisen lyhyitä ja pinnallisia vastauksia esitettyyn sisältöön tai näkemykseen. Ihanaisen mukaan osallistujien kehittyessä verkkopersonoina eli kun osallistujat ovat kokeneita verkkoviestijöitä, vuorovaikutus voi edetä aidoksi dialogiksi. Tällöinkin ohjaajan vuorovaikutusta katalysoivilla ja suuntaavilla toimilla on tärkeä rooli. (Ihanainen 2007)

Verkkokeskustelun roolit

Verkkoviestinnässä kuten lähiviestinnässäkin viestijöillä on erilaisia rooleja. Puheviestintä on meille tuttua ja oman roolin löytäminen on helpompaa kuin vähemmän tutussa verkkoviestinnässä. Ihanaisen mukaan viestijä vapautuu verkkoviestinnässään vasta kokemuksen kautta eli sitten kun hän löytää oman verkkopersonansa (Ihanainen 2007). Toisaalta useille nuorille verkko on hyvinkin arkinen ja tuttu viestintäfoorumi (Matikainen 2004, 122). Joillekin verkkoviestiminen voi jopa olla luontevampi vuorovaikutuksen kenttä kuin kasvokkaiset tilanteet. Eli verkkokurssilla ohjaajalla saattaa olla edessään ryhmä, jonka jäsenillä on hyvin erilaitasoiset kyvyt ja tarinat verkkoviestijöinä!

Matikaisen (s. 65) mukaan verkko on häilyvämpi tai epämääräisempi sosiaalisen vuorovaikutuksen näyttämö kuin kasvokkaiset tilanteet. Hänen tutkimuksensa (avoimen yliopiston verkkokurssit) mukaansa verkossa rooleja on vähemmän. Hänen mukaansa opiskelijoiden tunnistamat roolit ovat opettaja, opiskelija sekä aktiivinen ja passiivinen.

Näin suppea roolijako tuntuu varsin riittämättömältä ymmärtämään ryhmän verkkokeskustelun dynamiikkaa. Ihanainen listaa laajemman verkkotoimijaroolien kirjon: turvallisuuden tuoja, näkijä, oivaltaja, yhteyden luoja ja ylläpitäjä, esiintyjä, paneutuja, verkkoprosessien johtaja. Mutta hänkään ei esitä tutkimustuloksia siitä, miten opiskelijat tunnistavat näitä rooleja verkkoviestintäryhmissään. Kurssipalautteessa muutama opiskelija viittasi rooliinsa keskustelun ylläpitäjänä eli he olivat pohtineet rooliaan. Samoin itsearvioinneissa jokunen käväisi pohdinnoissaan tällä alueella.

3.2 Verkko-ohjaaminen

3.2.1 Ohjaajan ominaisuudet ja työkalut

Miten sitten ohjaaja ohjaa opiskelijoiden oppimista verkko-pbl-kurssilla? Ohjaus verkossa on erilaista kuin kasvokkain koska verkossa ohjaaja ei voi tehdä havaintoja suoraan ohjattavasta henkilöstä vaan ohjaa opiskelijoita näiden näkyviksi tehtyjen tekojen ja toiminnan perusteella (Koli-Silander 2003, 90). Ohjaaja voi ohjata vain opiskelijoiden näkyväksi tekemiä asioita ja ainoa opiskelijan näkyvä toiminta on hänen kirjallinen viestintänsä verkkoympäristössä. Verkko-ohjaamisessa ohjaajan välineitä ovat ohjauslauseet, arvostelu, kurssimateriaalit ja erilaiset ohjausroolit.

Tutorin niin kuin opettajan tärkein työvälin on oma persoona. Tutorin toiminta ja olemus vaikuttavat siihen, mitä tutorryhmässä tapahtuu. (Poikela 2003, 66) Vaikka verkko muuttaa ohjaajan tapaa ilmaista persoonallisuuttaan, myös verkossa jokainen ohjaaja tekee työtään omalla persoonallaan (Mannisenmäki 2004, 43). Verkossa ohjaaja ilmaisee persoonaansa verkkoviestinnällään, mikä on dokumentoituvaa ja kirjallista. Verkko-ohjaaja tekeekin ohjaustyötään näkyvästi kirjallisella ilmaisulla, jota kutsun tässä ohjauslauseiksi. Ohjauslauseita suunnitellessaan ohjaaja miettii, mikä ilmaisu ja sananvalinta johtaa vaikuttavimpaan ja tavoitteen mukaiseen tulokseen. (Koli 2003, 168)

Ohjaaja ohjaa myös arvostelulla (ks. luku 2.2.2). Arvostelu ohjaa opiskelijoiden toimintaa, sillä yleensä opiskelijoiden ulkoisena motiivina on kurssin läpäisy ja tyydyttävä arvosana. Rationaalisina olentoina he toimivat siten, että nämä tavoitteet toteutuvat.

Ohjaaja ohjaa opiskelijoiden oppimista luonnollisesti myös tekemällään ennakkosuunnittelulla ja sekä kurssiympäristön että kurssimateriaalin rakentamisella. Yksi keskeinen tekijä tässä on kurssin oppimistehtävät, jotka pbl-kurssilla ovat ongelmien lähteen eli virikkeet. Toinen keskeinen on pbl-kurssin työprosessiin ohjaavat ohjeistukset. Ohjaajan tulee myös hallita teknisesti verkon oppimisalusta.

Ohjaaja käyttää erilaisia ohjausrooleja verkko-ohjauksessaan. Roolit voivat olla hyvinkin samankaltaisia kuin lähiohjauksessa. Ohjaajan roolit vaihtelevat oppimisprosessissa ja niitä voivat olla mm. tutkijan, auttajan, ohjaajan tai valmentajan rooli (Koli-Silander 2003, 87). Rooleja voidaan myös tarkastella ohjaajan erityyppisen läsnäolon kautta jaottelemalla ne esim. kognitiiviseen, sosiaaliseen ja opetukselliseen läsnäoloon (vrt. Nevgi, Tirri 2003, 52-53). Ohjaajan taitoa on

kyky ja herkkyys havaita ja analysoida oppimisryhmien ohjauksen tarvetta (Koli-Silander 2003, 87). Tärkeää on myös arvioida, kuinka paljon ohjausta tarvitaan. Tutor voi haitata ryhmän toimintaa olemalla liian aktiivinen dominoivalla tavalla tai olemalla liian passiivinen (Poikela S. 2003, 40-41).

3.2.2 Yhteisöllisyyden ja yhdessä tekemisen tukeminen

Mitä sitten ohjaaja pyrkii em. ohjauksen työkaluilla tekemään? Ohjaaja pyrkii luonnollisesti tukemaan mahdollisimman hyvää yhteistoiminnallista oppimisprosessia. Koska kyse on PBL-oppimisesta, tärkeää on ryhmän yhteinen tiedonrakentaminen. Kuten Portimojärvi & Donnelly (2006, 36) toteavat tutorin tulisi kyetä kannustamaan yhteistoiminnalliseen ja vuorovaikutteiseen osallistumiseen, löytää keinoja ryhmän toimintaan vähemmän osallistuvien sitouttamiseen. He pitävät yhteisöllisen oppimisyhteisön rakentamista ja ylläpitämistä hyvin haasteellisina tehtävinä.

3.3 Tutoriaalit verkossa

Niin verkkotutoriaaleissa kuin lähitutoriaaleissakin tietoa rakennetaan yhdessä keskustellen. Tutoriaalikeskustelun ominaispiirteitä ovat yhteistoiminnallisuus, yhteistyö, muodollisuus sekä epämuodollisuuden tarjoama luottamuksen ja keskinäisen kunnioituksen ilmapiiri. Keskeistä tutoriaalikeskustelussa on vastavuoroisuus, ajatusten vaihtaminen ja tutkiva ote. (Alanko-Turunen 2002, 131) Tutoriaaleissa ryhmä on ensiarvoisen tärkeä oppimisen resurssi ja toimiva ryhmädynamiikka on tämän resurssin toimivuuden avain.

Verkkotutoriaali eroaa lähitutoriaalista siinä, että keskustelu tapahtuu kirjoittamalla eikä puhumalla. Keskustelu on myös useimmiten eriaikaista, eli ryhmän jäsenet käyvät eri aikoina lisäämässä omat keskustelupuheenvuoronsa yhteiselle keskustelualustalle. Tämä muuttaa keskustelun luonnetta hitaammaksi, vähemmän spontaaniksi ja suunnitelmallisemmaksi.

Verkkotutoriaali on mahdollista pitää myös chat- tai Virtual Classroom –alustalla. Tällöin viestintä on edelleen kirjallista mutta samanaikaista. Seuraamallani markkinoinninkurssilla tutoriaaleissa käytettiin pääasiassa eriaikaista keskustelualustaa.

Tutoriaalikeskusteluissa tärkeää on ryhmän yhteistoiminnallisuus. Eli niin lähi- kuin verkkotutorin on tärkeää pyrkiä maksimoimaan ryhmän toimivuus. Tutorin tulee ottaa huomioon ryhmädynamiikan perustekijät, joita ovat mm. ryhmän koko, status- ja valtasuhteet sekä vuorovaikutussuhteet. Lisäksi ryhmän jäsenten odotukset muiden ryhmän jäsenten suhtautumisesta asiaan vai-

kuttavat ryhmän toimivuuteen. (Kärnä-Kallioniemi 2006, 52) Mielestäni ryhmän toimivuuteen vaikuttaa myös ryhmän jäsenten verkkoviestintäkokemus. Kokeneille verkkoviestijöille verkko-tutoriaalissa keskustelu on helpompaa. Eli jos ohjaajalla on tietoa verkkoviestintäkokemuksesta, kannattaa tämä ottaa ryhmäjaossa huomioon.

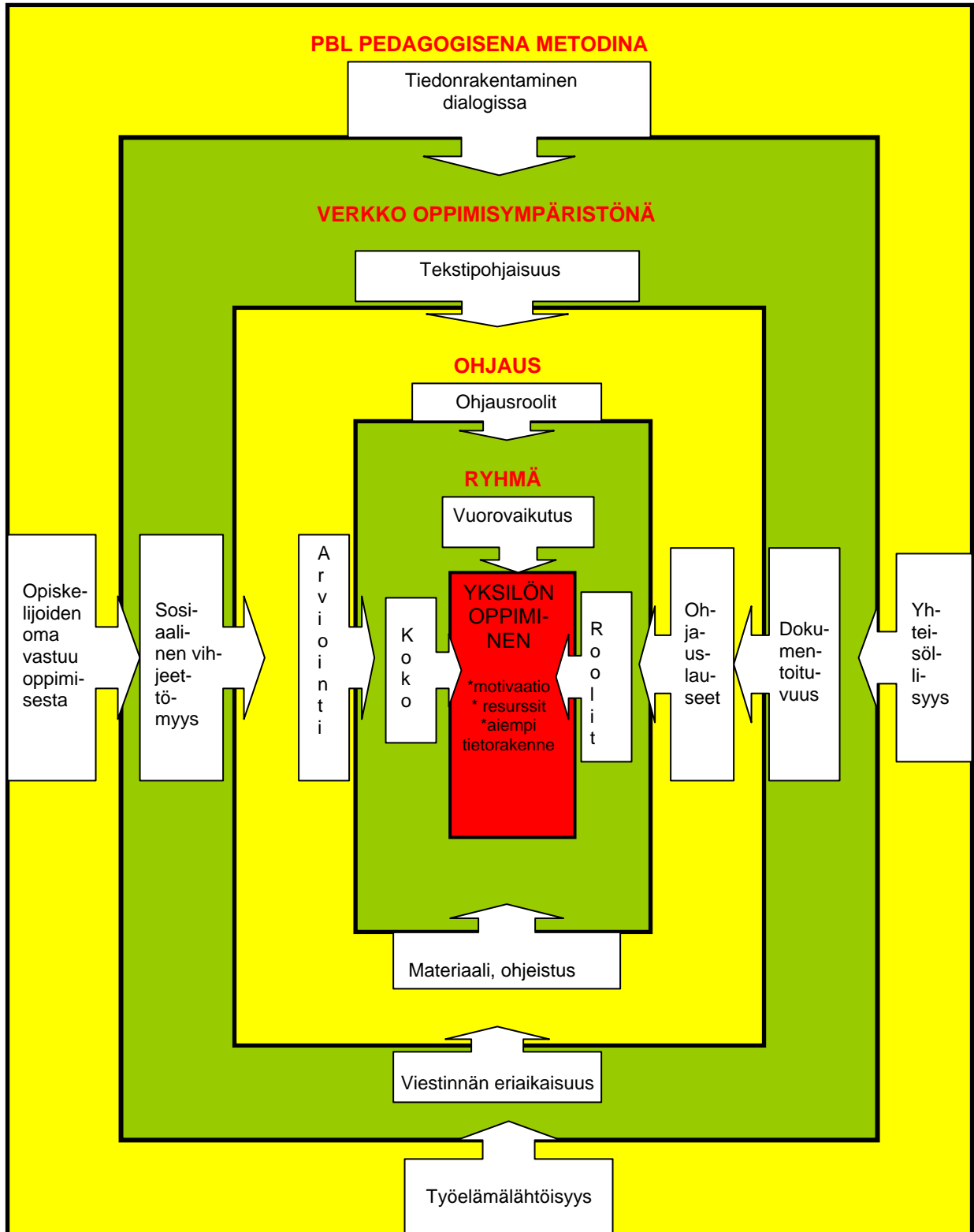
Ryhmänjäsenillä on kiertävät tutoriaaliroolit niin lähi- kuin verkkotutoriaaleissa. Yksi toimii vuorol- laan puheenjohtajana, yksi sihteerinä ja muut ovat ryhmän jäseniä. Opettaja toimii tutorina. Tuto- rin tehtävänä on fasilitoida ryhmän keskustelua ohjaavin kysymyksin. Ryhmä ei hae tietoa tuto- rilta, eikä tutor luennoi – ei edes miniluennoi. (Fagerholm-Helelä 2003, 26) Seuraamallani verk- kokurssilla roolitukset poikkesivat tästä hieman. Sihteerä ei valittu, koska keskustelu dokumen- toitui verkkoalustalle. Puheenjohtajalla oli sekä verkkokeskustelun johtamisvastuu että vastuu tehdä pöytäkirjat. Myös tutorin rooli oli vähän erilainen kuin yleensä lähipbl-tutoriaaleissa. Verk- kotutor ei fasilitoinut tutorkeskustelua, vaan antoi ohjaavaa palautetta ryhmän toiminnasta mää- räajoin.

3.4 Yhteenveto: verkko-pbl-oppimiseen vaikuttavat tekijät

Olen koonnut tähän yhteenvedon edellä esittämistäni tekijöistä, jotka vaikuttavat opiskelijoiden oppimiseen PBL-verkkokurssilla. PBL oppimisessa keskeisiä tekijöitä ovat yhteisöllinen työsken- tely, tiedonrakentaminen dialogissa, työelämälähtöisyys ja opiskelijan vastuullisuus omasta op- pimisesta. Koska pbl:ssä oppiminen tapahtuu dialogisen tiedonrakentamisen kautta, tulevat verkko-pbl:ssä keskeisiksi verkkoympäristön viestinnälliset ominaisuudet. Näitä ovat tekstipoh- jainen viestintä, usein käytössä oleva eriaikainen viestintä, viestinnän dokumentoitavuus, vies- tinnän sosiaalinen vihjeettömyys (tai puhutusta viestinnästä poikkeavat vihjeet) ja työelämäläh- töisyys.

Ohjaaja vaikuttaa oppimiseen pbl-verkkoympäristössä persoonsa ja toimintansa kautta. Oppimi- seen vaikuttavat ohjaajan ottamat ohjausroolit, hänen ennakkoon suorittamansa kurssin suunnit- telu, ohjauksessa käytetty viestintä eli ohjauslauseet ja arvostelu.

Tietoa rakennetaan ryhmässä, eli ryhmän toimivuudella on keskeinen rooli opiskelijan oppimi- sessä. Ryhmän toimivuuteen vaikuttavia asioita ovat ryhmäytyminen, vuorovaikutussuhteet, ryhmän koko ja opiskelijoiden verkkoviestijäroolit. Yksilön oppimisen keskiössä on hänen ulkoi- nen ja sisäinen motivaationsa, oppimiseen käytettävät aika- ja kykyresurssit sekä aiempi tietora- kenne. Kokemukset niin pbl- kuin verkko-opiskelusta ja verkkoviestinnästä ovat mielestäni kes- keinen osa aiempaa tietorakennetta.



Kuvio 2. Oppimiseen vaikuttavat tekijät verkossa tapahtuvassa pbl-kurssissa

4. Markkinoinnin verkkokurssi

Tässä luvussa tarkastelen lähemmin oppimista markkinoinnin pbl-verkkokurssilla. Kurssin tapahtumien tarkastelussa näkökulmanani on edelleen oppimiseen vaikuttavat tekijät, jotka kokosin kuvioon 2. Tarkastelen tekijöitä eri järjestyksessä kuin ne on kuviossa 2 esitetty. Syynä tähän on se, että tässä luvussa tarkastelen tekijöitä opiskelijoiden läpikäymän työprosessin tai oppimisprosessin asettamassa järjestyksessä.

Aloitin tarkastelun ryhmän muodostumisesta (vrt. kuvion ryhmä-taso), etenen verkossa tapahtuvan yhteisöllinen tiedonrakentamisen analysointiin (vrt. kuvion pbl- ja verkkotasot), tarkastelen ohjausta (vrt. ohjaus) ja lopuksi pohdin yksilön oppimista (vrt. yksilön oppiminen). Tarkastelu pohjautuu kurssin seurantaan ja opiskelijoiden antamaan palautteeseen kurssin jälkeen (kyselylomake liitteenä).

4.1 Ryhmän muodostuminen

Ryhmän muodostumisen tarkastelussa keskityn markkinoinnin kurssin alkuvaiheisiin. Kuvaan tässä seuraavia tapahtumia, joiden kautta mielestäni ryhmä muodostuu ja ryhmäytyy: opettajan ryhmän muodostus, ryhmänjäsenten esittelyt, tiimisopimuksen tekeminen ja ensimmäisen teeman käsittely.

Opettaja muodosti kurssin ryhmät jakamalla opiskelijat kolmeen ryhmään. Jokaisessa ryhmässä oli 8-9 opiskelijaa. Tutoriaaliryhmiin sijoitettiin ilmoittautuneista vain ne, jotka vahvistivat osallistumisensa aloitusviikolle määriteltyyn dead lineen mennessä. Ohjaaja lähetti tähän liittyen ilmoittautuneille sähköpostia n. viikko ennen aloitusta. Jatkamisen ehtona oli lisäksi kahden ennakotehtävän tekeminen ja pbl-ohjeistukseen tutustuminen sekä opiskeluohjetesti. Opiskelijoiden haluttiin osoittavansa tällä työpanoksella sitoutuminen kurssiin ja motivaatio tehdä töitä. Koska PBL- työskentely perustuu ryhmässä tapahtuvaan yhteisölliseen tiedonrakentamiseen, on tärkeää, että ryhmät saadaan toimiviiksi. Ennen ryhmäjakoa ohjaaja tarkasteli vielä osallistujien BlackBoard oppimisympäristöaktiivisuutta. Osalla käynnit BB:ssä olivat vähäisiä, mikä antoi ennakkoarvioita vähäisestä panostuksesta ja sitoutumisesta. Ohjaaja ottikin tämän huomioon ryhmiä muodostaessaan ja teki ryhmistä varsin isoja.

Ryhmäytyminen alkoi esittäytymisillä. Opettaja aloitti esittäytymiset ja laittoi jokaisen ryhmän sivulle esittelyn itsestään. Tämä toimi esimerkkinä ja ohjasi opiskelijoiden esittäytymisiä. Ryhmien välillä oli jo kuitenkin jo esittäytymisvaiheessa huomattavia eroja.

Ryhmä1 oli varsin avoin esittelyissään. Ryhmän jäsenet aloittivat reippaan avoimesti puhumaan tavoitteista, motivaatiosta ja tunnelmistaan tulevaa kurssia kohtaan. Yksi opiskelijoista tunnusti heti potevansa ”*markkinointiallergiaa*” ja aikovansa suorittaa kurssin ”*matalalla profiililla, koska kiinnostuksen kohteet ovat muualla*”. Vaikka ko. kommentin voisi kuvitella vähentävän muiden ryhmäläisten motivaatiota, tässä tilanteessa kävi päinvastoin. Muut eivät välttämättä tunnustaneet samoja fiiliksiä, mutta tämä avaus sai muutkin avoimesti pohtimaan resurssikysymyksiä. Työn ja opiskelun yhdistäminen tuntui olevan useamman kohdalla arkea. Ryhmä pyysi ohjaajaa luomaan heidän ryhmäsivuilleen erillisen tuki- & tsemppifoorumin ryhmäläisten keskinäiseen tunnelmien vaihtamiseen.

Eli ryhmä 1:n ryhmäytyminen lähti vauhdilla käyntiin. Keskustelussa astuttiin heti henkilötasolle – syntyi me-henki. ”*Yritetään tsemptata toisiamme, jotta saamme suoritettua kurssin hyvillä mielin!*” Tuki ja tsemppilinja sai heti kannatusta: ”*Hyvä idea! Ja hyvähän se on muillekin ryhmän jäsenille välillä tosiaan tilittää, että missä mennään ja millä fiiliksillä.*” Ohjaaja avasi ryhmälle Tuki- ja tsemppifoorumin kannustavin sanoin siedätyshoidosta markkinointiallergiaan. Yhteistoiminnallisuus näkyi ensimmäisen teeman käsittelyssä ja ryhmä sai hienosti keskustelun käyntiin.

Ryhmä 2 oli hyvin asiallinen esittelyissään. Niissä kerrottiin työelämän saavutuksista ja muita ns. kovia faktoja. Motivaatiosta, ajatuksista tai muista pehmeistä asioista puhuttiin hyvin vähän. Esittelyiden pohjalta ei syntynyt vuorovaikutusta. Ryhmä aloittikin esittelyjen jälkeisen työskentelyn heikosti eivätkä he saaneet tiimisopimusta tehtyä ajoissa. Kaikki ryhmän jäsenet eivät osallistuneet tiimisopimuskeskusteluun. Heillä ei ollut myöskään puheenjohtajaa sovittuna, kun ensimmäinen teema julkaistiin. Ryhmä kutistui viiteen henkeen.

Ryhmä 3:n esittäytymiset olivat avoimen ja iloisen oloisia. Mielenkiintoista oli, että yksi opiskelijoista pyrki murtamaan verkkoviestinnän sosiaalista vihjeettömyyttä ja yritti tiukasti ’bongata’ ryhmäläisensä lähiovetusryhmistä. Nämä bongailuviestit poikivat muiltakin kevyitä sosiaalisia viestejä ja vuorovaikutus lähti liikkeelle. Ensimmäisen teeman käsittelyssä ryhmä toimi kuitenkin tosi epätasaisesti. Kaksi ryhmän jäsentä jätti kokonaan osallistumatta. Muutenkin ryhmä vielä tässä vaiheessa haki yhteisöllistä työtapaa verkkopohjalla.

4.2 Yhteisöllinen tiedonrakentaminen

Yhteisöllistä tiedonrakentamista tarkastelen teema 3: avaus- ja purkukeskustelujen pohjalta.

Ryhmä 1 & teema 3

Ryhmä 1:n keskustelu teema 3:n tiimoilta sujui hienosti. Kaikki olivat mukana, viestit olivat muodoltaan kepeitä ja vuorovaikutuksellisia. Ryhmäläiset viljelivät pehmeää vuorovaikutuksellisuutta viesteissään: *"kertokaa, jos olen hakoteillä"*, *"nyt alan ymmärtää"*. Viesteissä on myös motivoivaa me-hengen luontia *"olemme tosi tehokas ryhmä"* ja henkilökohtaisia toivotuksia *"mukavaa illan jatkoa"*. Keskustelijat tuntuvat olevan viesteissään persoonina läsnä. Ryhmän puheenjohtaja oli jakanut keskustelun selkeästi aiheittain sekä avauksessa että purussa. Keskustelu näiden keskusteluotsikoiden alla sujui hyvin. Keskustelijat viittasivat muiden puheenvuoroihin ja viesteistä syntyi aitoja dialogeja. Monologista viestintää oli vain vähän.

Ryhmä halusi myös tavata chatissa ja he järjestivät chat-istunnot avauskeskustelun päätteeksi. He kävivät ensin keskustelualueella eriaikaisena viestintänä avauskeskustelua, jonka se sitten finalisoivat chatissa ennen avausmuistion kirjoittamista. Tämä oli ryhmälle jo toinen chat-istunto. Kaikki osallistuivat chatiin.

Vieraileva ryhmä 2 kävi kurkistamassa ryhmä 1:n työskentelyä ja kyseli, tunsivatko ryhmän jäsenet toisensa jo etukäteen, kun työskentely oli lähtenyt näin hyvin käyntiin. Ryhmä ilmoitti tutustuneensa vasta tällä kurssilla *"aivan virtuaaliopiskelukavereita olemme"*. Mutta kiittelivät hyvin käyntiin lähtenyttä ryhmää ja pitivät ryhmän merkitystä tärkeänä. *"Sitä on jotenkin sitoutuneempi opiskeluun ja kurssiin, kun tavallaan on ryhmällekkin vastuussa omista osuuksistaan. Potkii siis opiskelemaan enemmän :)"*

Opettaja osallistui hyvin vähän ryhmän yhteisölliseen tiedonrakentamiseen: hän kommentoi ryhmän toimintaa avaus- ja purkumuistioden jälkeen. Eli varsinaiset keskustelut käytiin ilman tutorointia. Ohjaaja ohjasi myös henkilökohtaisilla arvosanoillaan. Hienosti toiminut ryhmä saikin keskimäärin arvosanaksi 4.

Ryhmä 2 ja teema 3

Ryhmä 2 ei saanut yhteisöllistä tiedonrakentamista käyntiin teema 3:n pohjalta. Keskustelualueelle ilmestyi hajanaisia viestejä, joissa osassa oli liitetiedostoina pitkäkököjä monologeja. Liitetiedostot vähensivät viestinnän dialogisuutta ja monologeista ei muodostunut dialogimaista ketjua.

Ryhmä 2:n keskustelijoiden viestit eivät houkuttelleet muita mukaan. Viestien lopussa oli tosin toteamuksia, että tätä monologia voi jalostaa tai täydentää. Eli kirjoittaja tavallaan ilmoitti tehneensä osuuteensa ja poistuvansa areenalta. Viestinnästä minulle tulikin kuva viestijuoksusta, jossa käydään suorittamassa oma juoksupätkä, heitetään kapula seuraavalle ja mennään pois paikalta. Verkko-pbl:n pitäisi kuitenkin olla lentopallon oloista edestakaisin toinen toiselle syöttämistä ja yhteiseloä pelikentällä!

Ryhmäläisille tuntui olevan epäselvää, että tarkoitus ei ole kirjoittaa yksin monologeja vaan rakentaa yhdessä dialogista keskustelua. Saattaa myös olla, että dialogia ei osattu rakentaa esim. vähäisen verkkoviestintäkokemuksen tai aiemmista oppimiskokemuksista opittujen yksilökeskeisten toimintamallien takia. Poikela kirjoittaakin, että oppijoiden aiemmat kokemukset opetuksen kohteena olemisesta ovat vahvoja ja voivat vaikeuttaa PBL-toimintatavan oppimista (Poikela 2003, 46). Myös aikaresurssin vähyyks lienee taustalla, eli ryhmään oli ehkä sattunut monta todella kiireistä ihmistä. Kuitenkin jonkinlaista ihmetystä oli ilmassa, sillä teema 3:n itsearviointissa yksi ryhmäläisistä kirjoitti: *"Mielelläni osallistun kriittiseen analyyttiseen keskusteluun, mutta sitä ei ole syntynyt ryhmässämme. En osaa sano mistä se johtuu?"*

Ohjaaja yritti aktivoida ryhmää teema 3:n käsittelyn aikana ja kutsui ryhmän seuraamaan aktiivisesti keskustelemaan ryhmä 1:n toimintaa. Tämä ei kuitenkaan auttanut. Purkumuistion jälkeisessä palautteessa ohjaaja yritti edelleen olla kannustavan positiivinen ja varoi konfrontaatiota. Vaikka ryhmän yhteisöllinen toiminta oli ollut vähäistä, he tekivät avaus- ja purkumuistionsa ajallaan ja saivat arvosanojensa keskiarvoksi 2.

Ryhmä 3 ja teema 3

Ryhmä 3 keskusteli vilkkaasti. Viestien määrä oli 156 kpl (ryhmä 1 kirjoitti 93 viestiä ja ryhmä 2 18 viestiä teema 3:sta). Yhtenä syynä suureen viestimäärään lienee ryhmän iso koko.

Ryhmä 3:n vuorovaikutus oli keskustelunomaista. Käytettiin puhekieltä ja oltiin avoimia muiden kommenteille. Rohkaistiin muita ja pehmennettiin omia mielipiteitä *"...kunhan ehdottelen, väittäkää vastaan jos puhun ihan höpöjä."* *" Että tällaista."* *"...mutustelen jakelustrategioista."*

Keskusteluviesteistä osa oli monologeja, mutta niistä muodostui dialogimainen ketju koska napakka puheenjohtaja oli strukturoinut keskustelun hyvin. Ryhmällä oli vähän vaikeuksia pysyä asiassa. Jäin pohtimaan, mahtoikohan rönsyilyyn olla syynä iso ryhmä. Kun jokainen halusi olla mukana keskustelussa tuli viestejä valtava määrä ja tätä myöten myös erilaisia näkemyksiä runsaasti.

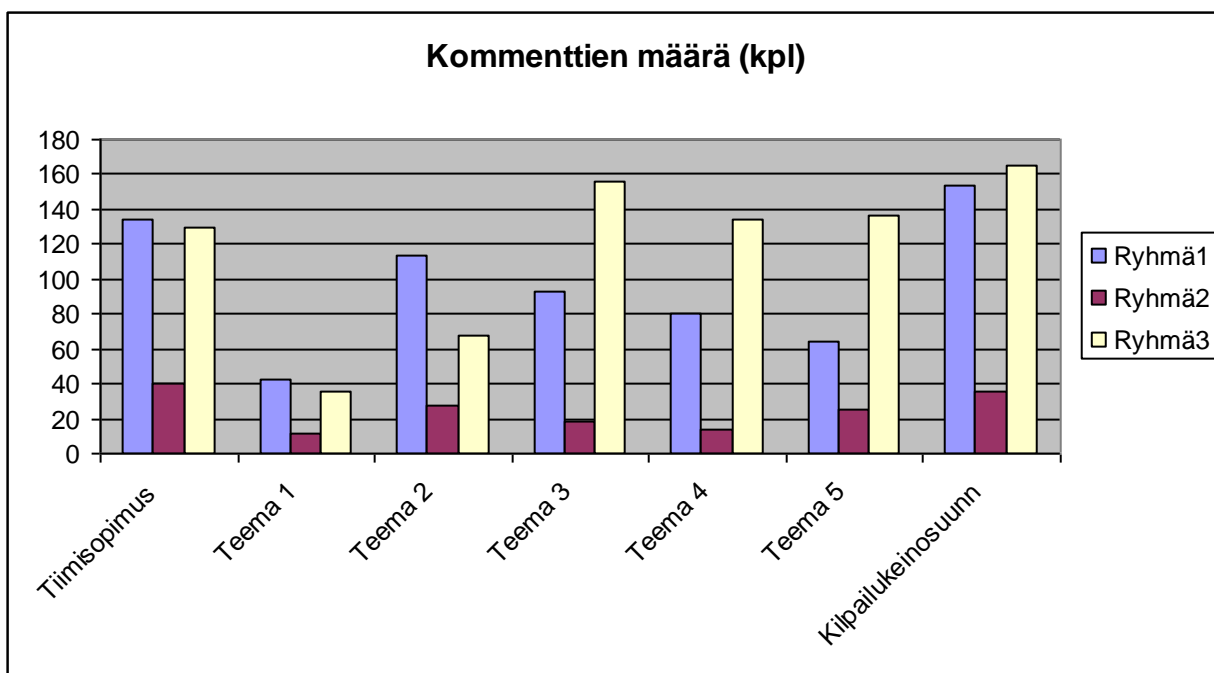
Ryhmä yritti järjestää chatia, mutta ei onnistunut löytämään kaikille sopivaa ajankohtaa. Osa ryhmän jäsenistä ei osallistunut ajankohdasta sopimiseen.

Puheenjohtaja oli erittäin napakka ja strukturoi varsin hyvin sujunutta keskustelua ja yhteistä tiedonrakentamista. Ryhmän jäsenten arvosanojen keskiarvo oli 3 ½.

Keskusteluaktiivisuus

Yhteisöllinen tiedonrakentaminen syntyy aktiivisen keskustelun kautta. Eli keskustelukommenttien määrä on yksi merkki aktiivisesta ryhmästä. Toisaalta myös viestin sisällöllä on suuri merkitys, kuinka hyvin tiedonrakentaminen etenee. Alle olen koonnut taulukkoon ryhmien keskustelualueille kirjoittamien viestien määrän teemoittain.

Taulukko 1. Keskustelukommenttien määrä teemoittain



4.3 Ohjaaminen

Tarkastelen ohjaamista ohjaajan erilaisten ohjaustekojen kautta. Näistä käsittelen kurssimateriaalia & ohjeistusta, ohjauslauseita ja arviointia (vrt. kuvio 2). Ohjausrooleihin en työn rajaamistarpeen vuoksi syvenny lainkaan.

Materiaali ja ohjeistus

Opettaja ohjasi oppimisen ja pbl-työprosessin käyntiin lähtöä tarkoilla ennako-ohjeilla. Black-Board-oppimisalustalla oli yhdeksänsivuinen pbl-verkko-opiskeluohje. Opiskelijoiden tuli tutustua

pbl-opiskelun ohjeisiin ja tehdä näistä testi, jonka avulla voivat nähdä miten hyvin olivat asiat oppineet. Ohjeen mukaan testi tuli tehdä niin monta kertaa, että 90% meni oikein. Näin ohjattiin opiskelijat opettelemaan pbl-opiskelun perusperiaatteet. Myöhemmässä vaiheessa teemat olivat keskeistä oppimista ohjaavaa materiaalia. Teemat olivat erityyppisiä keskenään ja ne kuvasivat työelämän tilanteita. Opiskelijapalautteessa teemoja pidettiin hyvinä mutta ohjeistusta turhan pitkänä.

Ohjausviestintä eli ohjauslauseet

Ohjaaja käytti viestintämuotoina ryhmäkohtaista viestintää kunkin ryhmän keskustelualueella, ilmoitustaulu-ilmoituksia (announcements) ja sähköpostia.

Opettaja ohjasi opiskelijaryhmiä näiden omilla keskustelupalstoilla. Ohjaus tehtiin ennakkoon annetun tiedon mukaan: opettaja ei osallistunut ryhmän avaus- tai purkukeskusteluun vaan kommentoi ryhmän toimintaa avaus- ja purkumuistioiden valmistuttua. Tämä käytäntö eroaakin lähiopetuksena toteutetusta pbl-ohjauksesta. Lähiopetuksessa tutor istuu mukana avaus- ja purkukeskusteluissa ja voi tarpeen mukaan ohjata keskustelua tarkentavin kysymyksin tms.. Syynä tähän käytäntöön oli ohjaajan halu antaa opiskelijoiden kokea, kuinka he itse asiantuntijoina osaavat vetää ryhmää eteenpäin ja keskustella. Käytännössä myös ohjaajan aikaresurssi asettaa rajoitteita jatkuvaan keskusteluiden seuraamiseen. Useamman ryhmän rinnakkaiseen ja eriaikaiseen keskusteluun osallistuminen veisi opettajalta valtavasti aikaa.

Poikkeuksena ennakkoon ilmoitetusta ohjauskäytännöstä olivat ohjaajat toimet aktivoida heti alusta alkaen heikosti toimimaan lähtenyttä ryhmää. Opettaja olisi halunnut tavata ryhmän chat-keskustelussa, mutta teknisistä syistä tähän ei ollut mahdollisuutta. Sen sijaan hän yritti aktivoida ryhmää kannustavalla ohjaavalla palautteella ja patistamalla heitä BB:n ääreen sähköpostiviesteillä. Koska nämä keinot eivät muuttaneet ryhmän toimintaa aktiivisemmaksi tai yhteistoinnillisemmaksi, tarjosi ohjaaja heille mahdollisuutta vieraila hienosti toimivan ryhmän sivuilla. Passiivinen ryhmä ei kuitenkaan innostunut benchmarkaamaan aktiivista ryhmää vaan jatkoi samalla tyylillä kuin tähän saakka.

Ohjaaja käytti myös ilmoitustauluviestejä, jotka saavuttivat kaikki osallistujat ja olivat saman sisältöisiä kaikille. Opettaja 'postasi' kurssin aikana 18 ilmoitusta koko ryhmän tietoon. Ilmoitustauluviesteissä ohjaaja antoi aikataulullisia ohjeita, teknisiä työskentelyohjeita BlackBoardin käytöstä, työskentelytapaohjeita ja kurssin lopussa muistuttu palautteen antamisesta.

Ohjaaja käytti ohjauksessa myös jonkin verran sähköpostiviestintää. Sähköpostiohjausta käytettiin lähinnä erikoistilanteissa kuten esim. aktivoitaessa passiivisia opiskelijoita BB:n ääreen lu-

kemaan palautteita tai kommunikoitaessa kurssin keskeyttäjiä kanssa. Opettaja arkistoi sähköpostit omalle yksityiselle keskustelualueelle, josta niitä oli helppo jälkikäteenkin tarkastella.

BB ympäristö tarjoaa välineen seurata opiskelijoiden loggautumista systeemiin ja siellä vietettyä aikaa. Tätä kuitenkin käytettiin vain alkuvaiheessa ryhmiä muodostaessa. Tuolloin oli tarve arvioida, ketkä ilmoittautuneista opiskelijoista olivat todellisesti sitoutuneet suorittamaan kurssin ja toimimaan aktiivisina ryhmän jäseninä. Ryhmäjaon aikaan pyrittiin eliminoimaan sellaiset opiskelijat, jotka eivät aikoneet kuitenkaan suorittaa kurssia.

Arviointi

Opettaja ohjasi oppimista arvioinnilla. Opettajan tekemää arviointia käsittelemme kuitenkin tarkemmin seuraavassa luvussa rinnan opiskelijoiden itsearviointin kanssa.

4.4 Oppiminen ja sen arviointi

Opiskelijoiden oppimista arvioi sekä opettaja että he itse. Oma arvio tehtiin itsearviointilomakkeelle ja tämä jätettiin ohjaajalle jokaisen teeman jälkeen eli yhteensä viisi kertaa. Itsearviossa opiskelijat arvioivat omaa motivaatiota, panosta, teorian soveltamista, kriittistä ajattelukykyään, ammattimaista käytöstään ja palautteen antamista ja saamista ryhmässä. Tarkastelussani keskityn pääosin teema 3:n jälkeiseen itsearvioon. Tämä on sama teema, jota tarkastelin vuorovaikutteisuuden osalta (luku 3.2).

Itsearviointeihin opiskelijat panostivat hyvin eri tavoin. Ryhmien väliset erot itsearvioinnissa olivat samantyyppisiä kuin erot ryhmien vuorovaikutusaktiivisuudessa. Passiivisesti keskustelemaan ryhmä 2:n opiskelijat eivät itsearvioinneissaan reflektoineet omaa toimintaansa ja oppimistaan sanallisesti vaan tyytyivät vain antamaan itselleen arvosanoja eri itsearviointiosa-alueista. Vain yksi ryhmän neljästä jäsenestä kirjoitti sanallisen itsearvion.

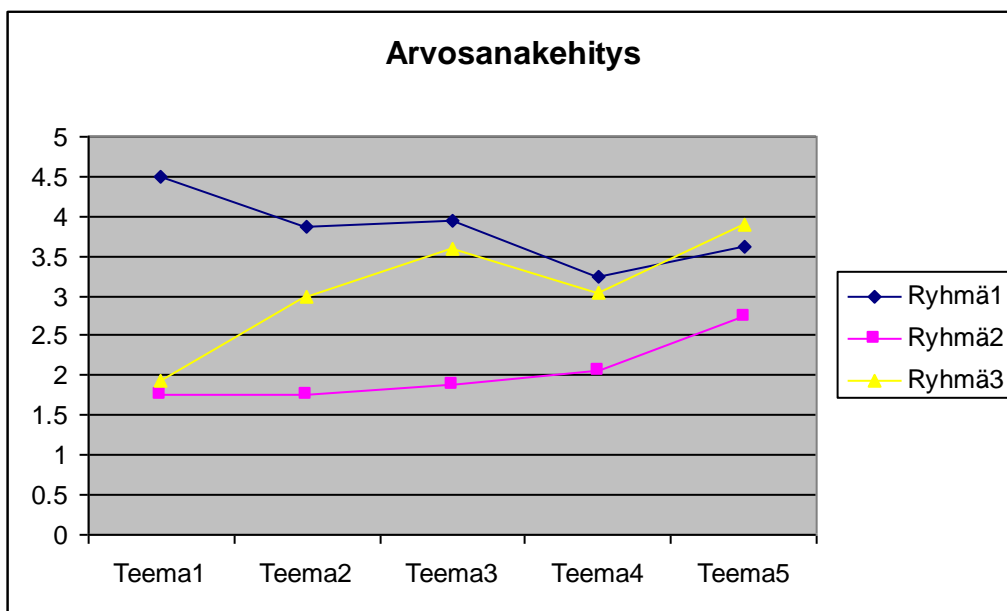
Aktiivisimmin vuorovaikuttavan ryhmä 1:n jäsenet panostivat itsearviointeihin ja refleктоivat omaa panostaan. Myös ryhmä 3:n jäsenet tuottivat itsearviot niin sanallisin kuin numerollisin arvioin. Eli sama aktiivisuus, halu ja kyky panostaa näkyi niin itsearvioinneissa kuin teemojen tutoriaalikeskusteluissa.

Opettaja arvioi yksilöoppimista arvosanoin. Ryhmän jäsenet saivat omat yksilöllistä oppimistaan kuvaavat arvosanat. Arvioissa otettiin huomioon keskusteluaktiivisuus ja vuorovaikutteisuus (sosiaalinen prosessi), kommenttien tietosisältö (kognitiivinen prosessi), itsearvio (reflektiivinen pro-

sessi) ja vastuullinen toiminta kuten aikataulujen yms. noudattaminen (operatiivinen prosessi). (vrt. luku 2.2.3)

Arvosanat ovat opettajan näkemys oppimisesta. Alla on diagrammi ryhmän jäsenten arvosanojen keskiarvon kehityksestä kurssin kuluessa. Se antaa kuvaa ryhmätason oppimisen kehittymisestä teemoittain. Kuvasta näkee ryhmä 1:n heti hienosti alkaneen yhteisöllisen toiminnan, joka jatkuu vähän laskevana käyränä. Kuvasta näkee ryhmä 3:n upeasti nousevan kehityksen sitä mukaa kun ryhmä löytää yhteisen vuorovaikutuksellisen toimintatavan. Kuvassa myös näkyy ryhmä 2:n melko tasainen käyrä vähäisen aktiivisuuden alueella, joka kuitenkin nousee viimeisen teeman käsittelyssä.

Taulukko 2. Ryhmien arvosanakeskiarvon kehitys teemoittain



Mitkä tekijät sitten mielestäni selittävät ryhmien välisiä oppimiseroja? Olen koonnut tähän lyhyesti oman käsitykseni mukaisen yhteenvedon niistä toimintatavoista, joita ryhmä 1 muista poiketen käytti ja jotka mielestäni vaikuttivat positiivisesti ryhmä 1:n hyviin oppimistuloksiin. Ryhmä panosti vuorovaikutuksen toimivuuteen. Tämä näkyi siinä, että he käyttivät chatia eli tapasivat samanaikaisesti ja että he myös eriaikaisessa viestinnässään vastasivat toistensa kysymyksiin ja ehdotuksiin sekä viittasivat aiempiin viesteihin. Eli ryhmä rakensi aitoa dialogia. Ryhmän jäsenet ryhtyivät vuorovaikutukseen avoimina. Ryhmä otti heti alkumetreiltä alkaen vastuun omasta toiminnastaan ja pyysi opettajalta erillistä omaa foorumia, jolla voisivat tukea oman ryhmän jäseniä. Lyhyesti hyvin onnistuneen oppimisen avainsanoja olivat panostus viestinnän vuorovaikutuksellisuuteen, avoimuus ja yhteisöllinen vastuunotto.

4.5 Oppiminen palautteen näkökulmasta

Opiskelijoilta kerättiin nimetön palaute kurssin lopuksi. Siihen vastasi 15 opiskelijaa. Palaute oli osa kurssitoteutusta, eli se kerätään aina kurssin päätteeksi. Palautteen kysymykset ovat liitteenä. Olen ottanut tarkasteluun palautteesta seuraavia asioita: yhteistoiminnallisen työtavan haltuunotto, ohjaus, ohjeet ja materiaalit sekä opiskelija oma panos ja näkemys kurssin työkuormasta.

4.5.1 Yhteistoiminnallisen työtavan haltuunotto (Q9) ja kommentteja (Q7)

Vastaajista 40%:n mukaan yhteistoiminnallisen työtavan haltuunotto onnistui melko hyvin ja alle puolen eli 40% mielestä se onnistui erittäin hyvin. Kuitenkin joka 5. oli sitä mieltä että yhteistoiminnallisen työtavan haltuunotto ryhmässä onnistui melko puutteellisesti.

Opiskelijoilta kysyttiin myös kommentteja tai ehdotuksia vuorovaikutuksen ja PBL-lähestymistavan toimivuudesta opiskelijoiden kesken. Kuten ryhmien erilaisesta toimivuudesta voi jo olettaa, opiskelijoiden kommentit hajosivat eri suuntiin. Useissa kommentteissa todettiin homman toimineen erittäin hyvin ”*heti kun homman jujusta saa kiinni*”. Muutama opiskelija ehdottikin ohjeistusta vuorovaikutukseen, ja yksi opiskelijoista toivoi ohjeistusta puheenjohtajalle ryhmän keskustelun ja vuorovaikutuksen kehittämiseen. Ryhmän merkitystä korostettiin kommentteissa.

4.5.2 Ohjaus & ohjeet (Q2, Q3) ja kurssin materiaalit (Q10)

Ohjaajan ohjausta ja palautetta piti onnistuneena ja kannustavana 47 % ja kohtuullisen riittävänä ja hyödyllisenä 47 %. Ainoastaan yksi vastaaja piti ohjausta melko riittämättömänä ja hyödyttömänä. Avoimissa kommentteissa palautetta kuvattiin rohkaisevaksi ja motivoivaksi. Muutamat opiskelijat kertoivat toivoneensa enemmän ohjausta, ja erityisesti he tuntuivat toivovan ohjaajan osallistumista keskusteluun ja sisällöllisten asioiden kommentointiin.

Kirjallista opiskeluohjetta piti erinomaisena yksi opiskelija (7 %), riittävänä 73 % ja melko puutteellisenä ja epäselvänä 20 %. Useat opiskelijat kuvasivat ohjeita liian monisanaisiksi ja toivoivat opiskeluohjeen yksinkertaistamista. Kahdeksan opiskelijaa mainitsi avoimissa vastauksessaan virikkeet ja kaikki pitivät niitä hyvinä. Muutenkin palautteet oppimistehtävistä olivat sävyllään myönteisiä.

4.5.3 Oma panos (Q13) ja kurssin työkuorma (Q11)

Omaan panokseensa oli suurin osa tyytyväisiä. Mutta kaikille yhteisöllinen tiedonrakentaminen ei ollut entuudestaan tuttua eikä lähtenyt heti luonnistumaan. ”...ryhmässä kommentointia piti oikein harjoitella. Ryhmätyön edistyessä aktiivisuuteni kasvoi.” Joku oli tunnistanut roolinsa yhteyden luojana ja ylläpitäjänä. ”Kyselin ja täsmensin, yritin ylläpitää vuoropuhelua.” Toinen kuvasi samaa roolia ”Yritin aktivoida ryhmää helposti lähestyttävillä kommentteilla.” Toisaalta vielä loppuarviointivaiheessa jotkut olivat sitä mieltä, että olivat olleet yksilösuorittajia: ”Tein ne asiat omalta osaltani, jotka oli ryhmässä sovittu tehtäväkseni.”

Kurssin työkuormaa piti kaksi kolmannesta (66 %) sopivana ja 33 % liian raskaana. Edellisen toteutuksen jälkeisessä kyselyssä 79 % oli pitänyt kuormaa sopivana. Kurssia oli kevennetty hie- man viime toteutuksesta, mutta silti raskaana piti isompi määrä tällä kertaa. Mahtoiko syynä olla yhteisöllisen työtavan haltuunoton ongelmat, eli se, että yksi ryhmistä ei saanut aktiivista työryt- miä päälle? Tällöin opiskelusta puuttui mukaansa imaiseva ’flow’ ja homma saattoi tuntua pi- kemmin kivireen vetämiseltä.

4.5.4 Vuorovaikutusmuodot (Q8)

Vuorovaikutusmuodoista parhaana avaus- ja purkukeskusteluille suurin osa piti Discussion Boardia, eli eriaikaista keskustelua. 60 % valitsisi tämän tulevaisuudessa vastaavalle kurssille. 40 % ottaisi käyttöön yhdistelmän Discussion Board (eriaikainen viestintä) että Virtual Class Room tai Chat (samanaikainen viestintä). Chatin käytön valitsevia oli enemmän kuin niitä, jotka kurssilla kokeilivat chattia. Eli tulkitsisin tämän niin, että yhteistyötä täydentämään kaivattiin vuo- rovaikutuksellisempaa foorumia kuin Discussion Board.

Avoimessa palautteessa yksi opiskelija toivoi, että kurssin alussa olisi yksi järjestetty yhteinen chat ryhmälle. ”Sovitetaan että ensimmäinen tutustuminen kurssikaveri-ihin tehdään saman aikai- sesti keskustelle verkossa. Näin...saataisiin enemmän vuorovaikutusta. Ryhmämme ”lämpeni” loppua kohden, mutta kurssilaisten suoritukset olisivat voineet olla parempia jos olisimme us- kaltaneet lähestyä rohkeammin omilla mielipiteillä.”

5. Yhteenveto

Markkinoinnin verkkokurssilla tapahtunutta toimintaa tarkastellessani esillä on ollut vahvasti ryhmä ja ryhmän rooli oppimisessa. Observointini ja opiskelijoiden antama palaute tukevat teoriakirjallisuudessa esitettyä väitettä, että yksi keskeisimmin verkko-pbl-oppimiseen vaikuttavista asioista on ryhmän toimivuus. Näin ollen päädynkin kaiken edellä esitetyn pohjalta päätelmään, että verkko-pbl-ohjaamisen tärkein tavoite on saada ryhmät toimiviksi.

5.1 Kehitysehdotukset

Esitän seuraavia kehitysehdotuksia seuraamani markkinoinnin verkko-pbl-kurssin kehittämiseksi. Keskeisin sisältö kehitysehdotuksissani on ryhmän yhteistoiminnallisuuden tukeminen ohjauksen keinoin. Tehtävä on sinänsä erittäin haastava, sillä suurimmalla osalla opiskelijoista tämä on ensimmäinen pbl-kurssi ja muutenkin amk-opiskelut ovat alkutaipaleella, sillä kyseessä on kaikille yhteinen peruskurssi. Aikaisempaa kokemusta ja tietorakennetta verkko-pbl-opiskelusta ei opiskelijoilla ole.

Koska opiskelijat ovat alkutaipaleellaan amk-opiskeluissa, opiskelua ohjaavat aiempien oppilaitosten asettamat mentaalimallit. Nämä mallit saattavat olla ihan erilaisia, mitä pbl-opiskelussa tarvitaan. Näistä poisoppiminen saattaa viedä aikaa. (Määttä 2005, 104) Samoin tiedonhaun taidot saattavat olla vielä heikohkoja. Yhteistoiminnallinen tiedonrakentaminen verkossa on lähes kaikille kurssin osallistujille uutta ja näin ollen ohjauksen tarve on suurempi kuin myöhäisemmissä pbl-opinnoissa.

Keskeistä kurssin ohjauksessa onkin pyrkiä ohjaamaan ryhmiä entistä vahvemmin löytämään yhteistoiminnalliset työskentelytavat. Markkinoinnin verkko-pbl-kurssilla tätä voitaisiin tukea seuraavin keinoin:

1. Opiskelijoille tehdään heti alussa selväksi että tarkoitus on toimia yhdessä – ei yksin.
 - a. Tässä voitaisiin käyttää metaforaparia viestijuoksu-lentopallo. ”Nyt ei olla viestijuoksujoukkueessa vaan lentopallojoukkueessa.” Tarkoitus on pallotella tietoa yhdessä eikä käydä suorittamassa omia yksilösuorituksia.
2. Lisätään vuorovaikutteisuutta samanaikaisella viestinnällä (Chat)
 - a. Asetetaan vaatimus, että jokainen ryhmä kokeilee chatia ainakin kerran esittelyjen tai tiimisopimuksen aikana. Mielestäni tämän puolesta puhuu useampi seikka:

chatia käyttänyt ryhmä saavutti parhaat oppimistulokset ja palautteessa chatin valitsisi useampi kuin mitä sitä nyt käytti. Samoin teorialähteissä puhutaan samanaikaisen viestinnän luovan yhteisöllisyyden tunnetta ja kasvattavan motivaatiota.

3. PBL-ohjeistusta kehitetään

- a. Ohjeistuksen monisanaisuutta karsitaan.
- b. Ohjeistusta muutetaan yhteisöllisyyttä korostavammaksi. Korjataan nykyisen ohjeen vahva sinä-muotoinen ohjeistus yhteisöllistä toimintaa korostavampaan muotoon. (Nykyinen saattaa välittää kuvaa perinteisestä ryhmätyöstä, jossa yksilösuoritukset kootaan yhteen.)
- c. Ohjeistukseen lisätään vinkkejä vuorovaikutuksellisten verkkoviestien kirjoittamisesta.
- d. Ohjeistukseen lisätään ohjeita puheenjohtajalle ryhmän yhteistoiminnallisen ja vuorovaikutteisen keskustelun johtamisesta.

4. Ryhmäjoossa ryhmädynamiikka pyritään maksimoimaan

- a. Pyritään tekemään 6 hengen tiimejä. Isomman ryhmän verkkokeskustelu paisuu uuvuttavan laajaksi. Pienempi ryhmä taas on turhan haavoittuva esim. hyvin kiireisten ryhmänjäsenten panostaessa vain vähän tai keskeyttävien opiskelijoiden jättäytyessä kokonaan ryhmän työskentelystä pois.
- b. Pyritään ottamaan huomioon osallistujien pbl- ja verkkoviestintäkokemus. Eli kokemusta ja aiempaa tietorakennetta pyritään jakamaan tasaisesti ryhmien kesken.

Mielenkiintoinen pohdittava asia on myös se, mitä vaikutuksia tutorin osallistumisella ensimmäisten teemojen ryhmäkeskusteluun voisi olla. Voisiko tutor olla näkyvästi mukana ensimmäisten teemojen keskustelussa ohjaten esimerkiksi kriittisyyteen, tutkivaan otteeseen ja ajatusten avoimeen vaihtamiseen? Voitaisiinko tällä saavuttaa parempi yhteisöllinen tiedonrakentaminen myös myöhemmissä teemoissa? Vai voiko vaikutuksena olla se, että ryhmä ei opikaan heti ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan, kun opettaja on läsnä? Itse kallistuisin hyvän esimerkin kantavaan ja kasvattavaan voimaan. Mutta olisiko opettajan osallistuminen liian resursseja sitovaa?

Kurssin teemat saivat myönteistä palautetta, joten materiaalien radikaaliin uudistamiseen ei ole mielestäni ole tarvetta. Samoin arvostelu tuntui sopivan hyvin pbl-ajatteluun ja se otti käsittäakseni hyvin huomioon pbl-prosessin eri osaprosessit eli sosiaaliset, kognitiiviset, reflektiiviset ja

operatiiviset prosessit. Osa opiskelijoista tarvitsisi kuitenkin mielestäni ohjausta reflektiivisiin prosesseihin. Palautetta ja ohjausta itsearviointin tekemisestä pitäisikin lisätä. Tämän voisi mielestäni tehdä kaikille yhteisenä ja näin saman sisältöisenä esim. teema 2:n jälkeen, jolloin jokainen on saanut harjoitella itsereflektointia jo pari kertaa. Tarvittaessa ohjaaja voi antaa myös yksilöllistä ohjausta itsereflektoitiin.

5.2 Kurssin opettajan kommentit kehitysehdotuksista

Saatuani hankeraporttini teoreettisen sekä empiirisen osan kehitysehdotuksineen valmiiksi, lähetin raportin seuraamani markkinoinnin kurssin opettajalle. Pyysin häntä arvioimaan kehitysehdotuksiani sekä arvioimaan kokoamani viitekehysten (kuvio 2) käytettävyyttä verkkokurssien suunnittelussa ja arvioinnissa. Kehitysehdotuksia hän kommentoi seuraavasti.

Opiskelijoille tehdään heti alussa selväksi että tarkoitus on toimia yhdessä – ei yksin.

Ohjaajan mielestään alkuvaiheen yhteisöllisyyden korostaminen on tärkeää. Tätä onkin lisätty menneiden toteutusten kuluessa lisäämällä ohjeistukseen yhteisöllisyyttä korostavia kohtia. Lisäksi ohjaaja on tämän keväisestä toteutuksesta poistanut toisen ennakkotehtävän, joka muistutti liikaa yksilöllistä etätehtävää ja ohjasi ajattelua tähän suuntaan. Ohjaajan mielestä yhteisöllisen työtavan konkretisoiminen on tärkeää ja hän piti metaforan käyttöä hyvänä keinona saada osallistujien silmät avautumaan. Hän pitikin viestijuoksu-lentopallo –metaforaa käyttökelpoisena.

Lisätään vuorovaikutteisuutta samanaikaisella viestinnällä (chatin pakollisuus)

Ohjaaja ei ollut innostunut chat-kokeilun pakollisuudesta. Kurssilaiset koostuvat päivä- ja iltapöytäopiskelijoista, ja käytännössä hän on nähnyt, että usein ainoita yhteisiä aikoja opiskelijoille ovat klo 21.00 ja sunnuntaisin 18.00. Sekä ohjaajalle että opiskelijoille nämä on varsin hankalia aikoja. Ohjaaja on pitänyt yhdellä aiemmalla kurssilla chat-vastaanottoa, mutta juuri aikataulusyistä on luopunut tästä. Ohjaaja näki mahdollisena, että hän aktiivisemmin pyytää opiskelijoita kokeilemaan chatia – tai jossain sopivassa ryhmässä jopa laittaa sen kokeilemisen pakolliseksi.

PBL-ohjeistusta kehitetään

PBL-ohjeistuksen kehitysehdotuksia ohjaaja piti hyvinä.

Ryhmäjoossa ryhmädynamiikka pyritään maksimoimaan

Ehdotustani kuuden hengen tiimeistä ohjaaja kritisoi kokemustensa perusteella. Hän sanoi 6 hengen tiimien olevan optimaalisia, mutta vaara ryhmän kutistumisesta 2-3 hengen joukoksi on

olemassa. Hänellä oli kokemuksia hyvin toimineista isoista ryhmistä. ”Mieluummin siis liian iso, kuin liian pieni ryhmä.”

Opettajan osallistuminen keskusteluun

Ehdotuksiini opettajan osallistumisesta mallina ensimmäisten teemojen keskusteluun ohjaaja suhtautui varauksellisesti. Keskustelumallien tarjoamista hän piti sinänsä hyvänä ideana, mutta teemakeskustelu ei ohjaajan mukaan ole tähän hyvä foorumi. Ohjausnäkemyksensä mukaan hän tarkoituksella pysyy poissa keskusteluista ja antaa opiskelijoiden olla esillä. Tällöin opiskelijoilla on mahdollisuus huomata, kuinka he asiantuntijoina osaavat vetää ryhmää eteenpäin ja keskustella.

Mallinnetulle verkkokeskustelulle hyvä foorumi voisi sen sijaan olla PBL- ohjeistus. Ohjeistukseen voisi kehittää malleja hyvin ja/tai huonosti sujuvista keskusteluketjuista. Näiden pohjalta opiskelijat saisivat itse arvioida, miten keskustelun pitäisi mennä. Ohjaaja heittäkin ilmaan idean tämän muokkaamisesta jopa aloitusvirikkeeksi. Mielestäni tämä onkin todella loistavan kuuloinen idea. Kurssin ensimmäinen virike voisi olla pbl-verkkokeskustelupätkä, joka toimisi perehdytyksenä kurssin työskentelytapaan! Samalla ryhmät pääsisivät heti kokeilemaan pbl-työskentelyä eivätkä nykyisen mallin mukaan tekisi perehtymistä työskentelytapaan yksin.

Viitekehys pbl-verkko-oppimiseen vaikuttavista tekijöistä

Viitekehystä (kuvio 2) ohjaaja piti mahdollisena opettajien yhteisöllisen keskustelun välineenä, jonka pohjalta voitaisiin pohtia miten kukin oman toteutuksensa hahmottaa. Itsenäisen pohdiskelunkin välineenä se saattaisi toimia. Ensisilmäyksellä kuvio kuitenkin vaikutti vähän sekavalta.

5.3. Lopuksi

Hankkeeni PBL-verkko-oppimisesta osoittautui mielenkiintoiseksi tutkimusmatkaksi verkko-oppimisen ja ongelmalähtöisen oppimisen maailmaan. Tutkimusmatkani aikana huomasin, että PBL-verkko-oppimisesta on kirjoitettu vielä varsin vähän. PBL:ää käsittelevää kirjallisuutta löytyi runsaasti samoin kuin verkko-oppimista ja –ohjausta käsittelevää materiaalia. Kuitenkin näitä kahta käsitettä yhdistävää materiaalia oli hämmästyttävän vähän. Koinkin yhdeksi hankkeeni haasteeksi näiden kahden teoreettisen aihealueen yhdistämisen. Raporttini teoriaosa paisui tämän takia suunniteltua laajemmaksi.

PBL-verkko-oppiminen ja –ohjaaminen ovat aiheina kuitenkin erittäin ajankohtaisia ja mielenkiintoisia. Tutkimus- ja selvityskohteita tältä saralta löytyy paljon. Mielestäni yksi todella mielen-

kiintoinen tutkimuskohde olisi pbl-verkko-opiskelijoiden roolit; millaisia rooleja opiskelijat verkko-pbl-kursseilla ottavat, miksi ja miten he nämä itse tiedostavat. PBL-verkko-opintojen tarkoitus on mielestäni substanssin oppimisen ohella kehittää opiskelijoita verkkoviestijöinä. Yksi keskeinen osa on osata tunnistaa ja reflektoida omaa toimintaansa verkossa.

Vaikka pbl-verkko-oppimisesta löytyykin varsin vähän kirjallisuutta, ei se tarkoita, että kokemusta verkko-pbl:stä ei oppilaitoksista olisi. Kokeneita pbl-verkko-ohjaajia löytynee useita. Myös seuraamani kurssin ohjaaja on useita vuosi verkossa ohjannut opettaja. Mielestäni olikin antoisaa saada työskennellä hänen kanssaan; olla karpäsenä katossa seuraamassa verkkokurssin etenemistä ja lopuksi peilata ulkopuolisen silmin tehtyjä kehitysehdotuksia hänen kokemuksen kautta muotoutuneisiin käsityksiinsä.

Lähteet

Alanko-Turunen, Merja 2002. Tutoriaalikeskustelu tiedon rakennustyömaana. Teoksessa Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä. Toim. Poikela, Esa. Tampereen yliopistopaino.

Fagerholm, Harriet & Helelä, Matti 2003. Handbook for Transforming a BBA Program in International Business into a Problem-Based Learning Curriculum. Helian julkaisusarja A:8.

Hakkarainen, Kai, Lonka, Kirsti & Lipponen, Lasse 2005. Tutkiva oppiminen. Järkeä, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. WSOY.

Ihanainen, Pekka 2007. OTVOn kurssimateriaali. Haaga-Helian opettajakorkeakoulun verkkokurssi. Ks. myös <http://www.ihanova.fi/kirja/>

Koli, Hanne 2003. Oppimisprosessin ohjaus uusissa oppimisympäristöissä. Teoksessa Ammattikorkeakoulupedagogiikka, toim. Kotila, Hannu. Edita.

Koli, Hanne & Silander, Pasi 2003. Oppimisen ja oppimisprosessin ohjaus verkossa. Teoksessa Verkko-opetuksen työkalupakki. Finnlectura, Saarijärvi

Kärnä, Maija & Kallioniemi, Marja 2006. Verkkotyöskentelyn osuus yhteisen tietoperustan rakentamisessa. Teoksessa Ongelmaperustaisen oppimisen verkko. Toim. Portimojärvi, Timo. Tampere University Press.

Käärmeniemi, Paula & Lehtola Kristiina 2005. Osaamisen prosessit arvioinnin kohteeksi. Teoksessa Poikela E. & Poikela S.: Ongelmista oppimisen iloa. Tampere University Press.

Lahtinen, Teijo 2005. Ongelmaperustainen oppiminen insinöörikoulutuksessa. Teoksessa Ongelmista oppimisen iloa. Toim. Poikela, E. & Poikela S. Tampere University Press.

Mannisenmäki, Eija 2004. Verkko-ohjaajan tehtävät ja roolit. Teoksessa Oppimisen ohjaus verkossa. Toim. Matikainen Janne. Palmenia kustannus. Helsinki.

Matikainen, Janne a2004. Ohjaus verkkovuorovaikutuksena. Teoksessa Oppimisen ohjaus verkossa. Toim. Matikainen Janne. Palmenia kustannus. Helsinki.

Matikainen, Janne b2004. Verkkokeskustelun ohjaus. Teoksessa Oppimisen ohjaus verkossa. Toim. Matikainen Janne. Palmenia kustannus. Helsinki 2004

Määttä, Eila 2005. Kohti ongelmaperustaista oppimista – kokemuksia liiketalouden koulutusohjelmasta. Teoksessa Poikela E. & Poikela S.: Ongelmista oppimisen iloa. Tampere University Press.

Nevgi, Anne & Tirri, Kirsi 2003. Hyvää verkko-opetusta etsimässä. Suomen kasvatustieteellinen seura. Painosalama Oy, Turku.

Poikela, Esa 2002. Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä. Tampere University Press.

Poikela, Sari 2003. Ongelmaperusteinen pedagogiikka ja tutorin osaaminen, Tampere University Press

Poikela, Esa & Poikela, Sari 2005. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma – teoria, kehittäminen ja suunnittelu. Teoksessa Ongelmista oppimisen iloa. Toim. Poikela Esa & Poikela Sari. Tampere University Press.

Portimojärvi, Timo & Donnelly, Roisin 2006. Ongelmaperustaista oppimista verkossa – Muuntuvia näkemyksiä ja monimuotoisia toteutuksia. Teoksessa Ongelmaperustaisen oppimisen verkko. Toim. Portimojärvi, Timo. Tampere University Press.

Rauste-von Wright, M. 1998. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: Atena.

LIITE 1 PALAUTELOMAKE 1(2)

Question 1 Essay

Muita kommentteja tai ehdotuksia opintojakson sisällöstä ja toteutuksesta.

Question 2 Essay

Kommentteja tai ehdotuksia opiskeluohjeista sekä ohjaajan antamasta ohjauksesta ja palautteesta.

Question 3 Multiple Choice

Ohjaajan antama ohjaus ja palaute olivat...

Answers	
melko riittämätöntä tai hyödytöntä.	
kohtuullisen riittävää ja hyödyllistä.	
onnistunutta ja kannustavaa.	

Question 4 Multiple Choice

Kirjallinen opiskeluohje oli...

Answers	
melko puutteellinen tai epäselvä.	
riittävä ja selkeä.	
erinomainen.	

Question 5 Essay

Millaista lisäarvoa Blackboard-verkko-oppimisympäristö tarjosi?

Question 6 Multiple Choice

Mikä seuraavista vaihtoehdoista parhaiten kuvaa lähdemateriaalin toimivuutta opintojakson tavoitteiden kannalta (oppikirja, suositeltavat lähteet, lisälähteiden hankkimisohjeet).

Answers	
Ei kovinkaan hyvä.	
Melko sopiva.	
Sopiva ja kannustava.	
<i>Unanswered</i>	

Question 7 Essay

Kommentteja tai ehdotuksia vuorovaikutuksen ja PBL-lähestymistavan toimivuudesta opiskelijoiden kesken.

Question 8 Multiple Choice

Jos opiskelisit tulevaisuudessa vastaavalla PBL-verkkokurssilla, minkä vuorovaikutusmuodon valitsisit oppimistehtävien avausta ja purkua varten?

Answers	
Virtual Classroom (samanaikainen keskustelu)	
Discussion Board (eriaikainen keskustelu)	

Sekä samanaikainen että eriaikainen keskustelu (esim. Virtual Classroom tai Lightweight Chat avauksessa ja Discussion Board purussa)	

Question 9 Multiple Choice

Opintojakson yhteistoiminnallisen työtavan haltuunotto PBL-muodossa oppimisen kannalta ryhmässämme...

Answers	
onnistui melko puutteellisesti.	
onnistui melko hyvin.	
onnistui erittäin hyvin.	

Question 10 Essay

Mikä oppimistehtävissä ja kurssiin mahdollisesti sisältyneessä projektissa oli myönteistä ja mikä kielteistä opintojakson tavoitteiden kannalta? (Esim. virikkeiden sisältö, laajuus ja toimivuus sekä projektin sisältö, ohjeistus ja toteutus.)

Question 11 Multiple Choice

Opintojakson työkuorma opintoviikkoihin nähden oli...

Answers	
liian kevyt.	
sopiva.	
liian raskas.	

Question 12 Multiple Choice

Opintojakson asiasisältö oli...

Answers	
melko hyödytöntä.	
hyödyllistä.	
haastavaa ja hyödyllistä.	

Question 13 Essay

Millainen oli panoksesi tiedon rakentamiseen ryhmässä ja ryhmätyöhön yleensä?