



Tampereen ammatillinen
opettajakorkeakoulu

Opettajankoulutuksen kehittämishanke

Ohjauksen kehittäminen verkkotutkinnossa

Leena Mäkinen

2008

Mäkinen, Leena Ohjauksen kehittäminen verkkotutkinnossa
40 sivua + 8 liitesivua
Opettajakoulutuksen kehittämishanke
Tampereen ammatillinen opettajakorkeakoulu
Ryhmän opettaja Jukka Kurenniemi
Lokakuu 2008
Asiasanat verkko-opetus, etä-opetus, tutorointi, ohjaus.

TIIVISTELMÄ

Tässä tutkimuksessa tutkin sitä, millaisena Hämeen ammattikorkeakoulun ensimmäisen täysin virtuaalisesti toteutetun tradenomitutkinnon aikuisopiskelijat kokevat saamansa ohjauksen. Tutkimuksen kohderyhmä on syksyllä 2007 virtuaalisesti opintonsa aloittaneet opiskelijat, joita tutkimushetkellä oli 30. Tutkimuksesta saatuja tietoja on tarkoitus käyttää Hämeen ammattikorkeakoulun virtuaalisten tutkintojen ja verkko-opetuksen kehittämiseksi.

Tutkimus tehtiin kyselytutkimuksena ja se toteutettiin sähköisesti Webropol-nimisellä www-ohjelmistolla. Kysely toteutettiin 1.4.-1.5.2008 välisenä aikana. Kyselyyn vastasi 20 opiskelijaa, joten vastausprosentiksi muodostui 67 %.

Ohjausta tutkin erityisesti neljän verkko-ohjauksen näkökulman kautta: opiskelun ohjaus, pedagogis-sisällöllinen ohjaus, sosiaaliviestinnällinen ohjaus ja tietotekninen ohjaus. Tutkimuksen keskeisimpänä tuloksena voidaan pitää sitä, että opiskelijat pitivät ohjausta hyvänä ja ohjausta tarvittiin kaikilla tutkituilla osa-alueilla. Toisena keskeisenä tuloksena voidaan pitää sitä, että verkko-opiskelussa ohjaus jakaantuu monille toimijoille. Tämän tutkimuksen mukaan opiskelun ulkopuoliset tahot, kuten työpaikat tai harrastukset, tulisi ottaa entistä enemmän mukaan oppimiseen. Kaikkiin ohjauksen osa-alueisiin löytyi myös kehitettävää. Keskeisimmät kehittämiskohteet ja niihin pohdittuja ratkaisuehdotuksia esitän tutkimuksen johtopäätöksissä.

Sisällysluettelo

1	OPETTAJASTA OHJAAJAKSI VERKKO-OPETUKSESSA.....	4
1.1	Tutkimuskysymykset ja rajaus	5
1.2	Tutkimuksen konteksti.....	6
2	OHJAUS VERKKOYMPÄRISTÖSSÄ	7
2.1	Tietoverkko oppimisympäristönä	9
2.2	Ohjaus verkko-oppimisessä	11
2.2.1	Opiskelun ohjaus	12
2.2.2	Pedagoginen ja sisällöllinen ohjaus.....	16
2.2.3	Sosiaaliset suhteet ja viestintä	20
2.2.4	Tietotekninen ohjaus	24
3	TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	25
4	VERKKO-OHJAUS HÄMEEN AMMATTIKORKEAKOULUN VIRTUAALISESSA TRADENOMITUTKINNOSSA	27
4.1	Verkon soveltuvuus opiskeluun.....	28
4.2	Opetuksen laatu	30
4.3	Opiskeluilmapiiri	32
4.4	Tietotekninen ohjaus.....	34
5	VERKKO-OHJAUKSEN KEHITTÄMINEN.....	35
5.1	Kuormittavuus, koordinointi ja opintoneuvonta kehittämiskohteita	37
5.2	Vuorovaikutus keskiössä	38
5.3	Lähitapaamiset tukevat yhteisöllisyyttä.....	39
5.4	Mahdollisuus laajempaan tietotekniseen ohjaukseen	40
	LÄHTEET	41

LIITTEET

LIITE 1: Avoimen ja suljetun oppimisympäristön ominaisuuksia Mannisen (2000) mukaan

LIITE 2: Tutkimuksen eteneminen

LIITE 3: Tutkimuskysymykset

1 OPETTAJASTA OHJAAJAKSI VERKKO-OPETUKSESSA

Tietoteknologia ja virtuaalisuus ovat osa koulutuksen arkipäivää jo nyt ja entistä enemmän tulevaisuudessa. Teknologian käyttö opetuksessa on osoittaa monia mahdollisuuksia, mutta siihen sisältyy myös haasteita. Virtuaalisenkin opiskelun tavoitteena on kuitenkin syvälinen ja ymmärtävä oppiminen, ei opetuksen siirtäminen moderniin verkkoon sinänsä. Syvälinen oppiminen on aina työläs ja ponnistelua vaativa prosessi. Tätä prosessia virtuaalisessa opetuksessa ovat toteuttamassa opiskelija, opettaja, oppimisympäristö, muut opiskelijat ja teknologia. Vastuuta oppimisesta ei voida siirtää kehittyneellekään teknologialle, vaan se tapahtuu oppijan mielessä, apuvälineiden ja ihmisten tukemana, nykykäsityksen mukaan yhä enemmän sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Opetusteknologian vaikuttavuudesta oppimiseen on tehty tuhansia tutkimuksia (Lehtinen 2006, 271). Niiden antama kuva teknologian vaikuttavuudesta oppimiseen on ristiriitainen. Tietotekniikan opetuskäytäntöön kohdistuva tutkimus on osoittanut, että teknologialla sinänsä ei ole mitään tiettyä vaikutusta oppimiseen, vaan oppimisvaikutukset liittyvät aina tiettyyn tapaan käyttää teknologiaa oppimisympäristön osana (Lehtinen 2006). Siksi mielestäni huomio pitääkin kiinnittää siihen, millainen vaikutus verkossa tapahtuvalla ohjauksella on yksilön oppimisen mahdollistajana. Millaisia virtuaalisen ohjauksen tapoja kannattaa käyttää, jotta ne tuottaisivat syvälistä oppimista?

Opettajan rooli virtuaalisessa verkko-opetuksessa muuttuu voimakkaasti verrattuna perinteiseen luokahuoneopetukseen. Ensimmäinen muutos koskee opettajan muuttumista ohjaajaksi. Perinteisestä tiedon jakajasta tuleekin oppimisprosessin tukija, kannustaja ja motivoija. Tämä muutos on toki käynnissä myös luokahuoneopetuksessa, mutta verkossa ohjauksen merkitys korostuu. Toisaalta ohjaajan rooli verkossa on hyvin moninainen. Pedagogisen näkemyksen ja oman alansa asiantuntijuuden lisäksi ohjaajan on tarjottava myös muunlaista ohjausta. Mannisenmäki (2003) on jakanut nämä roolit neljään osa-alueeseen: opiskelun ohjaus, pedagoginen ja sisällöllinen ohjaus, sosiaalisten suhteiden ja viestinnän ohjaus sekä tietotekninen ohjaus. Tässä tutkimuksessa käsittelemme verkko-ohjausta näiden neljän osa-alueen kautta. Tutkimuksen kohteen on se, mitä mieltä Hämeen ammattikorkeakoulun täysin virtu-

aalisesti toteutettavan aikuistutkinnon opiskelijat ovat olleet saamastaan ohjauksesta. Tämän perusteella arvioin sitä, miten tutkintoa tulisi edelleen kehittää.

Tutkimusraportti sisältää viisi lukua. Luvussa yksi on johdanto, tutkimuskysymykset sekä taustaa tutkimuskohteesta. Luvussa kaksi käsittelen opiskelun ohjausta verkko-ympäristössä teorioiden ja aiempien tutkimusten valossa. Ohjaus on jaettu neljään Mannisenmäen (2003) ohjauksen näkökulmaan eli opiskelun ohjaukseen, pedagogiseen ja sisällölliseen ohjaukseen, sosiaalisten suhteiden ja viestinnän ohjaukseen sekä tietotekniseen ohjaukseen. Luvussa kolme esittelen tutkimusmenetelmät ja analyysitavat sekä kerron tutkimuksen etenemisestä. Luku neljä sisältää tutkimuksen tulokset, jotka olen jakanut ohjauksen neljän näkökulman mukaan. Luvussa viisi on tutkimuksen johtopäätöksiä ja tutkimuksen perusteella tehtyjä kehittämissuhteita.

1.1 Tutkimuskysymykset ja rajaus

Tutkin Hämeen ammattikorkeakoulun virtuaalista tradenomitutkintoa erityisesti ohjauksen näkökulmasta. Tutkimuskohteen valitsin kahdesta syystä. Yhtäältä täysin virtuaalinen tutkinto on Hämeen ammattikorkeakoulun liiketalouden koulutusohjelmassa uusi ja on tärkeää saada selville systemaattisesti, mitä mieltä opiskelijat opiskelusta ovat. Tätä tietoa voidaan käyttää tutkinnon kehittämiseen tulevana vuosina.

Toinen syy aiheen valintaan on henkilökohtaisempi. Olen toiminut tutkittavan verkko-koryhmän opettajatuutorina ja olen sitä kautta vastuussa ja kiinnostunut verkko-opetuksen ja erityisesti verkko-ohjauksen kehittämisestä. Tutkimuksen tavoitteena on siis selvittää, miten opiskelijat kokivat ensimmäisen vuoden ohjauksen ja millaisia kehittämissuhteita heillä siihen on. Sen perusteella kehitän konkreettisia toimenpide-suhteita, miten verkkotutkinnon ohjausta tulee jatkossa kehittää. Tutkimuskysymykset ovat: 1) millaisena ohjaus on koettu opiskelijoiden keskuudessa? ja 2) miten ohjausta tulisi opiskelijoiden mielestä kehittää?

1.2 Tutkimuksen konteksti

Tutkimuksen kohde on Hämeen ammattikorkeakoulussa (HAMK) liiketalouden koulutusohjelmassa syksyllä 2007 aloittanut tradenomiopiskelijoiden aikuisryhmä. Hämeen ammattikorkeakoulun virtuaalinen tradenomitutkinto sai alkunsa Tulevaisuuden eOpettaja – hankkeesta (2005–2007) ja siihen liittyneestä kehittämistyöstä. Taustaa hankkeesta ja virtuaalitutkinnon kehittämisestä löytyy Tulevaisuuden eOpettaja hankkeen loppuraportista (Kullaslahti, Kilpeläinen ja Mattila 2007). Liiketalouden koulutusohjelma sijaitsee fyysisesti Hämeenlinnassa, mutta tämä ryhmä opiskelee täysin virtuaalisesti tietoverkkojen välityksellä. Ryhmän suuntautumisvaihtoehto on laskentatoimi ja rahoitus. Ryhmässä opintonsa aloittivat 30 aikuisopiskelijaa syksyllä 2007. Tutkinnon ohjeellinen kokonaispituus on 4,5 vuotta. Tämä tutkintoon johtava koulutus toteutetaan täysin virtuaalisesti erilaisia tietoverkkoja ja etäopetuslaitteistoja hyväksikäyttäen. Tutkinnossa opiskelua rytmittävät tiistaisin ja torstaisin kello 18.00-20.15 tapahtuvat verkkoistunnot WebEx-etäopetusjärjestelmää hyödyntäen. Lisäksi lukukausittain on mahdollista järjestää lähiopetusta muutamana lauantaina. Syksyllä 2007 järjestettiin opetusta kahtena lauantaina WebExin kautta ja keväällä 2008 opetusta oli yhtenä lauantaina lähiopetuksena Hämeenlinnassa. Tällöin opiskelijoilla oli mahdollisuus tavata toisiaan ja vaihtaa mielipiteitä myös kasvokkain.

Ryhmälle järjestettiin syksyllä 2007 kaksi kasvokkain tapahtuvaa orientaatiotapaamista. Ensimmäinen oli maanantaina 27. elokuuta kello 18.00- 20.00. Tämän orientaatioillan tarkoituksena oli paitsi tavata kaikki opiskelijat kasvokkain myös käydä läpi keskeiset asiat verkko-opiskelun aloittamiseksi. Näitä olivat käyttäjätunnukset ja salasanat tietoverkkoon, WebEx-etäopetusjärjestelmän käyttö, Moodle-oppimisolustan käyttö sekä Winha-opiskelijarekisterin käyttö. Lisäksi informaatioillassa keskusteltiin mahdollisuuksista aiempien opintojen korvaavuuksiin. Informaatioillan lisäksi ryhmälle järjestettiin Lammin kunnassa Evolla Rahtijärven kämpällä kahden päivän leiri 14.-15.9.2007. Tällä leirillä syvennettiin etäopetuksen työkalujen käyttöä (WebEx, Teamspeak, Moodle), mutta erityisesti keskityttiin opiskelijoiden ohjaukseen liittyen henkilökohtaisten opintosuunnitelmien (HOPS) tekemiseen ja

ammattillisten tavoitteiden rakentamiseen. Jokaisella opiskelijalla oli mahdollisuus käydä henkilökohtainen HOPS-keskustelu päivien aikana. Lisäksi Evolla aloitettiin yhden opintojakson opiskelu. Tämän Yrittäjyys-opintojakson sisällöllisten tavoitteiden ohella opetettiin tutkivan oppimisen pedagogiikkaan käytännössä opiskelijoille. Ohessa myös ryhmähenki kehittyi ja tutustuminen tapahtui luonnollisesti.

Tutkivan oppimisen malli oli päätetty ottaa verkkotutkinnon ohjaavaksi pedagogiseksi näkemykseksi. Tältä osin tutkinnon yhteissuunnittelu ei vielä toteutunut koko laajuudessa ensimmäisen toteutusvuoden aikana. Opettajien resurssit menivät omien opintojaksojen suunnitteluun ja toteutukseen, eikä yhteisen pedagogisen näkemyksen pohtimiseen riittänyt aikaa. Ensimmäinen vuosi vaati luonnollisesti uuden kehittämistä monelta eri näkökulmalta. Opettajat toteuttivat siten lopulta opintojaksonsa omien pedagogisten näkemystensä mukaan. Osa verkkotutkinnossa opettavista opettajista käytti tutkivaa oppimista ja osa muita pedagogisia ja didaktisia lähestymistapoja. Tämä ei välttämättä ole kuitenkaan pelkästään huono asia, vaan opiskelijat saivat myös tätä kautta vaihtelua ja kokemuksia erilaisista opiskelumenetelmistä.

2 OHJAUS VERKKOYMPÄRISTÖSSÄ

Oppimisympäristön käsitteen ja ulottuvuuksien määrittely on olennaista ohjauksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin kannalta. Oppiminen ja sen ohjaus tapahtuvat jossain ympäristössä ja tiettyjen ehtojen voimassa ollessa. Ohjaajan tulee tietää, mitä tavoitetta kohden ja miten hän oppimista ohjaa. Oppimisympäristön käsite on syntynyt kuvaamaan perinteisestä opettajajohtoisesta ja luento-opetuksesta poikkeavia koulutuskäytäntöjä. Luokkahuonetta oppimisen ympäristönä on laajennettu ja oppimisen ympäristöksi ajatellaankin koko oppimisen kontekstia. Oppimisympäristöllä tarkoitetaan tällöin opiskelijan kohtaamaa todellisuutta laajemminkin kuin oppilaitoksessa. Tämä kohtaaminen voi tapahtua työpaikalla, kotona, harrastuksissa tai koko yhteiskunnassa (Manninen 2000, 28). Puhutaankin sekä kontekstuaalisista että avoimista oppimisympäristöistä (Manninen 2000).

Manninen (2000, 35) esittää oppimisympäristön osatekijöitä akselilla avoin–suljettu. Niistä tarkemmat kuvaukset löytyvät liitteestä 1. Avoimessa oppimisympäristössä oppiminen halutaan tapahtuvan reaali maailmassa ja sen todellisuudessa. Oppimistehtävien ja materiaalien tulisi olla yhteydessä reaali maailmaan. Vaikka oppimisympäristöön vaikuttavat suuresti oppilaitoksen ja opettajan toimet ja suunnittelu, ovat siinä mukana myös kulttuuriset tekijät ja ryhmädynaamiset prosessit. Lisäksi oppimisympäristön tutkimuksessa on korostettu sitä näkökulmaa, että jokainen oppija luo olemassa olevasta kontekstista oman näkemyksensä omasta oppimisympäristöstään (Lehtinen 2006, 270). Tällöin viime kädessä jokaisella oppijalla on oma oppimisympäristönsä. Tietoverkko ja siihen liittyvä ohjaus muodostavat yhdessä oppimisympäristön teknisen ulottuvuuden. Verkko kokonaisen tutkinnon oppimisympäristönä on haastava toteuttaa. Seidel, Rimmel ja Prenzelin (2005, 543) mukaan on hyvin vähän tutkimuksia siitä, mikä yhteys on ohjauksella ja opiskelijan oppimisella avoimissa oppimisympäristöissä.

Verkkopohjaiset oppimisympäristöt eivät sinällään ole itsessään avoimia tai kontekstuaalisia, kuten ei ole mikään muukaan oppimisympäristö (Manninen 2000, 36). Verkkoteknologia kuitenkin mahdollistaa avoimuuden ehkä helpommin kuin perinteisessä luokkahuoneessa tapahtuva opetus. Edelleen täytyy huomata, että tietoverkot ovat vain oppimisympäristön yksi osatekijä. Ratkaisevaa oppimisen kannalta on se, millaisen kokonaisuuden verkko, ohjaus ja vuorovaikutus muodostavat. Tutkimuksissa onkin todettu, että oppijat eivät pysty automaattisesti ottamaan itseohjautuvaa roolia, vaan oppimisympäristöjen joustavuuden ja avoimuuden lisääminen edellyttävät myös jatkuvasti lisääntyvää ja laadukasta ohjausta. Yksilöllisten ajattelu- ja toimintaprosessien luonne riippuu ratkaisevasti siitä, millaisessa ympäristössä ne tapahtuvat (Arvaja ja Mäkitalo-Siegl 2006, 130). Siksi ei olekaan yhdentekevää, millaiseksi verkko-oppimisen ympäristö ohjauksen ja vuorovaikutuksen kannalta rakennetaan.

2.1 *Tietoverkko oppimisympäristönä*

Verkkopohjaisen oppimisympäristön ydin on toteutettu Internetiä ja muuta verkko-tekniikkaan hyödyntäen. Oppimisympäristö tällöin verkossa toteutettava on paikka, tila, yhteisö tai toimintakäytäntö, jonka tarkoitus on edistää oppimista (Manninen 2000, 30). Täytyy kuitenkin muistaa, että oppimisympäristöajattelu ei ole syntynyt Internetin ja muun opetusteknologian kehityksen myötä (Manninen 2000, 31). Oppimisympäristökäsite on syntynyt aikuiskoulutuksen piirissä, jossa yksilöllisten valintojen ja tarpeiden keskiöön asettaminen on noussut keskeiseen asemaan. Kuitenkin verkko asettaa omat huomionarvoiset vaatimuksensa oppimisympäristönä. Sillä on kasvokkain tapahtuvaan oppimiseen verrattuna paljon erityispiirteitä. Matikainen (2004) pohtiikin sitä, onko verkko väline vai areena. Tällä hän tarkoittaa sitä, että onko verkkoa pohdittava omana toimintaympäristönään (areenana), joka vaatii omat teoriansa ja näkemyksensä. Toisin sanoen tällöin verkossa tapahtuva vuorovaikutus ja toiminta vaatisivat ohjauksen muotoja, joita ei luokkahuoneessa käytetä. Toisaalta Matikaisen (2004) mukaan välineenä nähtynä vuorovaikutus, oppiminen ja viestintä olisivat samantyyllisiä sekä verkossa että kasvokkain. Matikaisen (2004) oma vastaus on, että verkko on sekä areena että väline. Väistämättä verkon erityispiirteet vaikuttavat siihen, että siellä toimivat parhaiten erilaiset ohjauksen ja vuorovaikutuksen tavat kuin kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa.

Verkko oppimisympäristönä voidaan nähdä erilaisten vuorovaikutusprosessien muodostamana kokonaisuutena. Immosen (2000, 23) mukaan verkossa muodostuu kolmenlaisia vuorovaikutuksen kehiä. Ensinnäkin opiskelija ja opettaja ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Tämä vuorovaikutus on perinteisin malli vuorovaikutuksesta. Toisaalta oppija on vuorovaikutuksessa oppimateriaalin kanssa. Tämä voi tarkoittaa verkossa olevaa tekstiä tai muuta materiaalia tai esimerkiksi oppikirjoja. Kolmanneksi oppijat ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Tällaisessa oppimisympäristössä ohjauskin jakautuu enemmän useiden toimijoiden vastuulle. Perinteisen opettajajohtaisen ohjauksen lisäksi ohjausta antavatkin toiset opiskelijat ja oppimateriaali. Opettajan tulisikin huomioida nämä muut ohjauksen kehät suunnitellessaan oppimisprosessin ohjausta verkossa. Näiden vuorovaikutuskehien lisäksi ohjausta

voi saada Conradin (2005) mukaan useilta toimijoilta: opiskelutoverit, opettajat, tuutori, hallintohenkilökunta ja opiskelijan omat verkostot, kuten puoliso, ystävät tai työtoverit.

Oppimisympäristöä voidaan tarkastella useiden eri osa-alueiden kautta. Mannisen (2000, 30) mukaan oppimisympäristön osatekijöitä on neljä. Ne ovat oppimisympäristön fyysinen, tekninen, sosiaalinen ja didaktinen ulottuvuus. Nämä ulottuvuudet ovat olemassa luonnollisesti sekä perinteisessä luokkahuoneopetuksessa että verkossa tapahtuvassa virtuaalisessa opetuksessa. Verkko-opetuksessa näiden osa-alueiden painotukset ja roolit luonnollisesti ovat erilaisia kuin perinteisessä luokkahuoneopetuksessa. On tärkeää tunnistaa se itsestään selvä tosiasia, että verkossa ei ole jaettua fyysistä toimintaympäristöä (Matikainen 2004, 126). Verkko-opetuksessa jokaisella oppijalla on oma fyysinen ympäristönsä, esimerkiksi työhuone. Opettaja ei pääsääntöisesti pysty vaikuttamaan tähän fyysiseen ympäristöön. Miksi sitten fyysisellä ympäristöllä on merkitystä oppimisen kannalta? Ehkä voisi pikemminkin sanoa, että sillä on merkitystä siltä kannalta, että jaetun fyysisen toimintaympäristön puuttuminen aiheuttaa myös vallan ja vastuun uudelleen jakautumista. Useinhan jo pelkkä luokkahuoneen fyysinen ympäristö luo tavat ja pohjan opettajan ja opiskelijoiden väliselle vuorovaikutukselle, mutta tämä aspekti verkossa puuttuu. Siten verkko-ohjaajan tulee myös huomioida se, että kaikki toimijat luovat uudelleen omaa rooliaan verkossa. Toisaalta voidaan sanoa, että oppimisympäristön tekninen ulottuvuus liittyy myös fyysiseen ulottuvuuteen. Vaikka todellinen fyysinen ympäristö puuttuu, verkko ja käyttöliittymän piirteet luovat myös sen kontekstin, jossa verkko-ohjaus tapahtuu. Tämä konteksti ei ole tarkasti rajautunut tai määriteltävissä (Matikainen 2004, 127).

Verkkopohjaisen oppimisympäristön suunnittelussa täytyy Mannisen ja Pesosen (2000, 76) mukaan ottaa huomioon seuraavat osatekijät: oppisisällöt, oppimiskäsitys, didaktinen lähestymistapa, www-ympäristön erityispiirteet, koulutuksen yleistoimitteet ja kohderyhmien erityispiirteet. Oppimisympäristön didaktinen ulottuvuus tarkoittaa sitä, että suunnittelussa on huomioitava kaikki nämä osa-alueet ja viime kädessä näiden osa-alueiden yhteensopivuus. Oppimisympäristön sosiaalinen ulot-

tuvuus Mannisen (2000, 30) mukaan tarkoittaa vuorovaikutusta, ryhmän roolia ja ilmapiiriä, joka syntyy opetustilanteessa. Tämä koetaan monesti juuri verkko-opetuksessa haasteellisimmaksi oppimisympäristön osa-alueeksi.

2.2 Ohjaus verkko-oppimisessa

Mitä ohjaus on? Pasasen (2003, 23) mukaan ohjaus on vuorovaikutuksellista, merkityksellistä neuvottelua, jota parhaiten voidaan kuvata ja myös arvioida dialogin kriteerein. Ohjaaja on siten ennen kaikkea vuorovaikutuksen tuottamisen asiantuntija. Vuorovaikutusta verkossa käsitellään usein kolmen eri vuorovaikutusprosessin kautta. Ensimmäisessä vuorovaikutuskehässä opettaja ja opiskelija toimivat keskenään. Toisessa prosessissa opiskelija on yhteydessä toiseen opiskelijaan. Kolmanneksi opiskelija ja verkkomateriaali muodostavat vuorovaikutuksen kehän. (Immonen 2000). Tällöin opettajan ohjauksen lisäksi myös muut opiskelijat ja oppimateriaalit sekä myös muu ympäristöt ohjaavat opiskelua enemmän kuin perinteisessä opiskelussa. Verkossa myös ryhmän ja oppimateriaalin rooli korostuu, joten ohjaus siirtyy entistä enemmän myös näille (Manninen 2003, 27). Opettajalle jäävät roolit muuttuvat niin paljon, että on luontevampaa puhua ohjauksesta kuin opettamisesta perinteisessä mielessä (Manninen 2003, 27). Häkkinen (2002) kiteyttää asian hyvin: oppimateriaali ja opettaja ovat oppimisen aktivoijia, eivätkä pelkästään tiedon välittäjiä.

Ohjaus verkossa voi tapahtua joko osana muuta opetusta, jolloin opiskelijat ovat myös fyysisesti vuorovaikutuksessa tai sitten ohjaus voi tapahtua puhtaasti verkossa. Puhdas verkko-opiskelu voi olla itseopiskelumateriaalia tai sitten sisältää myös samanaikaista tai eriaikaista erilaisia teknisiä menetelmiä hyödyntävää vuorovaikutusta (Manninen 2003, 29). Verkossa tapahtuva ohjaus sisältää monia erilaisia näkökulmia. Mannisenmäki (2003, 46) on listannut verkko-opettajan roolit neljään erilaiseen kategoriaan. Hänen mukaansa verkko-ohjaaja toimii organisaattorin roolissa, tietoteknisiin tehtäviin liittyvässä roolissa, pedagogis-sosiaaliseen ohjaukseen liittyvässä roolissa ja sosiaalis-viestinnällisessä roolissa. Käsittelen näitä rooleja seuraavaksi.

2.2.1 Opiskelun ohjaus

Verkko-ohjaaja organisoi viime kädessä koko opetus- ja opiskeluprosessin. Hänen vastuullaan on kokonaisuuden rakentuminen, resurssit ja kuormittavuuden huomiointi sekä ohjauksen menetelmien suunnittelu. Organisaattorin rooli on monia tehtäviä sisältävä ja sen onnistuminen tai epäonnistuminen huomataan hyvin helposti. Rovalin ja Barnumin (2003) mukaan verkko-opetus ei ole hyvää tai huonoa sinänsä. Heidän mukaansa on isoja eroja verkkokurssien välillä. Heidän mukaansa laatu täytyisi tarkastella kurssin suunnittelun (design), pedagogiikan ja teknologian kehittämisen avulla ja erityisesti siitä näkökulmasta, miten ne tukevat oppimista. Kurssien laadun tulisi olla tasalaatuista ja toistettavaa. Täytyisi olla prosessit seurata, arvioida ja muuttaa kurssien suunnittelua saadun palautteen perusteella. Tässä kapaleessa esitän ensin tutkimustuloksia siitä, miten verkko-opetus tulisi organisoida. Toisaalta käsittelen opiskelijan motivaatiota ja itseohjautuvuutta. Näillä on merkitystä myös oppimisprosessin ohjaukseen.

Opetuksen suunnittelussa pohditaan usein sitä, onko verkko sopiva väline koulutuksen järjestämiseksi. Mielenkiintoisia tuloksia verkko-opetuksen ja perinteisen luokkahuoneopetuksen eroista esittävät Roval ja Barnum (2003). Heidän mukaansa opiskelijat kokivat, että he olisivat oppineet enemmän, jos he olisivat olleet tavallisessa luokkahuoneopetuksessa. Perusteluina perinteisen luokkahuoneopetuksen puolesta pidettiin sitä, että luokkahuoneessa voi aistia paremmin ihmisten välittämän energian ja mielenkiinnon. Toiseksi vuorovaikutusmahdollisuuksia perinteisessä luokkahuoneopetuksessa pidettiin paljon parempana kuin verkossa. Tulokset eivät ole kuitenkaan yksiselitteisiä. Samassa tutkimuksessa opiskelijat olivat sitä mieltä, että olisivat oppineet paremmin, jos heitä olisi opettanut ideaaliohjaaja. Verkko välineenä asettaa haasteita juuri ohjauksen osalta, mutta siinä näyttää piilevän myös sen mahdollisuudet. Hyvä ohjaus verkossa voi johtaa hyvää lopputulokseen oppimisen näkökulmasta.

Verkko-opetukseen hakeutumisen yksi keskeinen syy on saada ajasta ja paikasta riippumaton mahdollisuus opiskelulle. Tämä pätee erityisesti aikuisopiskelussa.

Monien elämä on yhä nopeatempoisempaa ja esimerkiksi lähteminen toiselle paikkakunnalle opiskelemaan saattaa olla joillekin lähes mahdotonta. Toisaalta opiskelun aikataulutaminen sopimaan omaan muuhun elämään on yhä keskeisempi tavoite. Tähän myös verkko-opetus osaltaan pyrkii vastaamaan luomalla joustavia ja opiskelijalähtöisiä oppimisen tapoja. Siksi mielenkiintoista onkin tietää, miten paljon oppimista tulisi aikatauluttaa. Nevgi (2000) on vertaillut sisällöllisesti samanlaisia verkkokursseja keskenään, joista yksi oli täysin aikatauluista vapaa ja toinen oli aikataulutettu. Molemmilla kursseilla opiskelijat kertoivat tärkeimmäksi syyksi haakeutua opiskelemaan juuri ajasta ja paikasta riippumattomuuden. Opiskelijat olivat kuitenkin kokeneet kaksi kurssia hyvin eri tavoin. Täysin vapaa ja avoin oppimisympäristö ei sitouttanut opiskelijoita opiskeluun ja opintoja oli vaikeaa aloittaa ja saattaa loppuun. Verkkokurssin aikataulutus ja sosiaalisen ryhmän tuki vastaavasti saivat toisella kurssilla opiskelijat etenemään ja valmistumaan. Tosin tällöin negatiivista palautetta tuli nimenomaan opintojen joustamattomuudesta ja tiukasta aikataulusta. Tämän tutkimuksen perusteella ohjausta ja aikataulutusta verkossa tarvitaan. Täysin vapaa ja itsenäinen opiskelu ei johda välttämättä suoritusten kertymiseen ja sitä kautta oppimiseen.

Käytännöllisemmän näkökulman ohjaukseen antaa Montonen (2003, 114-115). Hänen mukaansa oppimisen ohjaus ja opettaminen kietoutuvat toisiinsa monin tavoin niin sisällöllisesti kuin ajallisestikin. Ei riitä, että jakson sisällöt ja eteneminen käydään läpi kerran, vaan kurssin edetessä ohjeita on kerrattava ja niistä on muistutettava. Alussa on hyvä antaa tervetuloa -toivotus, panostaa kurssilaisten esittäytymiseen ja tarkkojen ohjeiden antamiseen. Montosen (2003, 114-115) mukaan ohjauksessa on syytä pyrkiä aktiivisuuteen eikä pelkästään reagointiin. Opintojen puolivälissä kannattaa kysyä, kuinka kurssi on sujunut ja miten on mennyt. Hyviä keinoja voivat olla myös aktiivisten opiskelijoiden palkitseminen ja passiivisten ohjaus ja rohkaiseminen. Aluksi Montosen (2003) mukaan kannattaa käyttää myönteisiä keinoja, mutta myös uhkaavammat sävyt voivat olla tarpeen, jos opinnot eivät etene. Pata, Sarapuu ja Lehtisen (2005) tutkimuksen tulokset osoittavat, että tuutorin aktiivisuus oli yhteydessä osallistujien sisällölliseen keskusteluun sekä yhteisen omistajuuden luomiseen opiskeltavasta asiasta. Mitä enemmän ohjausta opiskelijat saivat, sitä laa-

dukkaampaan oli oppiminen. Heidän mukaansa myös muut opiskelijat voivat toimia merkittävänä ohjausresurssina. Mielenkiintoinen huomio oli myös, se, että jos opettaja oli ohjaajan aktiivinen ja voimakas niin opiskelijat vähensivät rooliaan ja vaativatkin enemmän ohjausta. Toisaalta taas, jos ohjaaja oli heikko, opiskelijoiden oma ohjaus lisääntyi.

Opiskelun suunnitteluun verkossa liittyy voimakkaasti ajatus siitä, että myös opiskelijan roolin on muututtava opettajan roolin muutoksen ohella. Opettajan rooli muuttuu opettajasta, tiedon jakajasta, oppimisprosessin ohjaajaksi. Tällöin opiskelijan on muututtava passiivisesta tiedon vastaanottajasta aktiiviseksi, motivoituneeksi ja itseohjautuvaksi toimijaksi. Itseohjautuvuus onkin noussut esiin erityisesti verkkopohjaisessa opiskelussa, koska väistämättä tietokoneella toteutettu opetustilanne tuo opiskelijoille enemmän autonomiaa ja vähentää opettajalta mahdollisuuksia kontrolloida toimintaa samalla tavalla kuin esimerkiksi luento-opetuksessa. Opiskelijan roolin muutoksen aikaansaamiseksi oppilaitokset törmäävät yhä useammin ongelmiin. Aikuisopiskelijan syyt ja motivaatiot opiskelua kohtaan ovat muuttumassa yhä enemmän yleissivistystä hakevasta ja harrastuksesta opiskelevasta yksilöstä kohti hyötynäkökulmaa (Valleala 2007, 89). Tällöin opiskelun sisäiset motivaatiotekijät voivat muuttua suorituskeskeisemmiksi. Tilanne saattaa yhä useammin olla se, että opiskelijan on työnsä puolesta pakko opiskella. Tämä muutos voi johtaa siihen, että ohjauksen tarve itse asiassa lisääntyy jatkuvasti. Opiskelijat eivät enää tunnekaan sisäistä paloa ja halua oppia, vaan heidän tavoitteenaan on suorittaa kurssit.

Mitä itseohjautuvuudella sitten oikein tarkoitetaan? Itseohjautuvuus tarkoittaa sitä, että yksilö joko osittain muiden avulla tai itsenäisesti ryhtyy määrittelemään oppimistarpeitaan, muotoilemaan opiskelunsa päämääriä, etsimään ihmisiä ja materiaaleja, valitsemaan ja soveltamaan oppimisstrategioita ja arvioimaan oppimistuloksia (Mannisenmäki 2000, 109). Toisaalta itseohjautuvuus ei tarkoita sitä, että tekee kaiken itse. Oikeastaan asia on juuri päinvastoin. Opiskelijan tulisikin saada oppimisprosessiaan varten tukea monista lähteistä, mutta sitä on osattava hakea itsenäisesti. Aikuisten oppimisprosessia voivat avustaa useat henkilöt. Esimerkiksi opettajat, opinto-ohjaajat, opiskelijatoverit ja muut lähipiiriin kuuluvat. Vallealan (2007, 71-

72) mukaan aikuisopiskelijan itseohjautuvuudesta on saatu ristiriitaisia tutkimustuloksia. Aikuinen ei itsessään ole itseohjautuva, jos ei saa laadukasta tukea. Opiskelijoiden välinen ja ohjaajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus on tärkeää myös itseohjautuvuuden syntymisen kannalta. Täytyy myös huomioida se, että itseohjautuvuus voi olla tilannesidonnainen tekijä, eikä niinkään täysin henkilöön liittyvä pysyvä omaisuus. Tämä tarkoittaa sitä, että yhdessä tilanteessa itseohjautuva henkilö voi olla täysin ohjattava toisessa tilanteessa (Mannisenmäki 2000). Itseohjautuvuuttaakaan ei ole kuitenkaan tarpeen ihannoita ylenpalttisesti tai nostaa oppimisen tai opiskelun itseisarvoksi.

Itseohjautuvuuteen liittyy läheisesti motivaation käsite. Motivoitunut opiskelija on helposti opinnoissaan myös itseohjautuva. Käytännössä motivaatiolla tarkoitetaan mielen sisäisiä itseä koskevia käsityksiä ja prosesseja, joiden eri tekijät ohjaavat meitä arkipäivän eri tilanteissa (Järvenoja ja Järvelä 2006, 86). Järvenoja ym. (2006, 86) näkevät, että teknologiaa hyödyntävät oppimisympäristöt nostavat motivaation merkitystä entistä tärkeämmäksi. Avoimet ja itsesäätelyä vaativat ympäristöt edellyttävät myös motivaatiota. Veermans ja Tapola (2006, 78) näkevät, että motivaatioon kuuluu sekä yksilöllinen että oppimistilanteeseen ja -tehtäviin liittyvä elementti. Yksilölliseen motivaatioon kuuluu heidän mukaansa tavoiteorientaatio ja yksilöllinen kiinnostuneisuus. Tämä motivaation osuus on pysyvämpää opiskelijan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin liittyvää ja osin myös tilanteesta toiseen siirrettävää. Lyhyellä aikavälillä ohjaajan mahdollisuudet vaikuttaa tähän motivaation elementtiin ovat vähäiset. Toisaalta taas oppimistehtäviin ja tilanteisiin liittyvät ominaisuudet ja rakenteet vaikuttavat motivaation syntymiseen. Tähän motivaation osaan ohjaajalla sitä vastoin on hyvätkin mahdollisuudet vaikuttaa. Oleellista on myös huomioida näiden motivaatiotekijöiden välinen vuorovaikutus.

Millä tavoin sitten ohjaaja voi konkreettisesti luoda ja ylläpitää motivaatiota? Veermans ym. (2006, 78) esittivät, että motivaatioon kuuluvaan oppimistilanteeseen ja -tehtäviin liittyvään elementtiin ohjaaja voi vaikuttaa nopeastikin. Samoilla linjoilla ovat myös Nokelainen ja Sointu (2003, 69-87). He esittävät, että verkkomateriaalilla on suuri merkitys opiskelijan motivaation kannalta. Heidän mukaansa hyvät materi-

aalit synnyttävät opiskelijassa sekä motivaatiota, aktiivisuutta että itseohjautuvuutta oppimiseen ja opiskeluun. Motivaatiota herättävät erityisesti kohteen tai tehtävän piirteiden yllätyksellisyys, konkreettisuus, uutuus tai intensiivisyys (Veermans ym. 2006, 69). Opetussisältöjen merkityksellisyys eli konkreettinen linkki omaan kokemusmaailmaan, senhetkiseen elämäntilanteeseen, mahdollisuus hyödyntää tietoa jokapäiväisessä elämässä edistävät myös motivaation syntymistä. Tärkeäksi Veermans ym. (2006, 76) esittävät myös osallistumiseen. Opiskelija haluaa kokemuksen itsestä aktiivisena osallistujana ja toimijana. Myös mahdollisuus määritellä omia oppimistavoitteita auttaa motivaation luomisessa.

2.2.2 Pedagoginen ja sisällöllinen ohjaus

Ohjaajan pedagogis-sisällöllinen rooli kuuluu pääsääntöisesti opettajalle. Opettajalla on tietyn asiantuntija-alueen osaaminen sekä pedagoginen näkemys ja hän voi käyttää tätä tietämystään ohjauksessa. Verkkoympäristössä oppimisen tukeminen ja pedagogiset mallit eivät sinällään ole irrallisia missä tahansa muuallakin tapahtuvan oppimisen malleista. Kuitenkin verkko poikkeaa oppimisympäristönä esimerkiksi luokkahuoneesta ja siten ohjaajan on hyvä tuntea myös verkkopedagogiikan keinoja. Toisaalta pedagogis-sisällöllinen ohjaus sisältää laaja-alaisesti erilaisia tehtäviä. Opettaja toimii suunnittelijana, motivoi ja innostaa oppilaitaan ja on tiedollisena sekä henkisenä tukena. Tässä kappaleessa pohdin aluksi sitä, mitä opiskelijan oppimisprosessissa pitäisi tapahtua, jotta oppimista tapahtuu. Keskityn käsitteelliseen muutokseen, metakognitiivisiin taitoihin ja reflektointiin. Toisaalta käsittelen sitä, mitä ohjaaja voi tehdä tukeakseen opiskelijan oppimista. Näitä molempia näkökulmia pohdin ensin yleisemmällä tasolla, mutta pyrin erityisesti nostamaan esiin verkko-opetuksen näkökulmia.

Oppimisen ja siten opetuksen suunnittelun yhtenä kulmakivenä pidetään käsitteellisen muutoksen syntymistä opiskelijan mielessä. Oppimisessa olennaista ei ole se, kuinka paljon tietoa on painettu mieleen, vaan se, millä tavoin tieto on jäsentynyt muistiimme sisäisiksi malleiksi eli skeemoiksi (Merenluoto 2006, 19-20). Sisäisten mallien syntymistä voidaan siis pitää oppimisena ja niiden syntymiseksi tarvitaan

käsitteellistä muutosta. Käsitteellinen muutos on pitkän ajan kuluessa tapahtuva vähittäinen tiedon rakentamisen prosessi (Merenluoto 2006, 19-20). Se voi sisältää nopeita oivalluksia, mutta näitä kuitenkin edeltää pitkäaikainen pohdiskelu. Uusi sisäinen malli ei välttämättä korvaa vanhaa kokonaan, vaan vanha malli voi jäädä elämään uuden rinnalle.

Käsitteellinen muutos lähtee konstruktivismiin mukaan opiskelijan aikaisemmasta tiedosta, joka viime kädessä ohjaa uuden tiedon tulkintaa ja tiedon rakentumista (Merenluoto 2006, 19-20). Tällöin oppimisprosessin ohjaajan tulee selvittää ja ottaa huomioon opiskelijoiden aikaisemmat tiedot opiskeltavasta asiasta. Käsitteellisen muutoksen helpoin osa on sellainen muutos, jonka perusteella uutta voidaan rakentaa vanhan päälle rikastaen, täydentäen ja tarkentaen. Vaativampaa on muutos, jossa opiskelijan on perusteellisesti muutettava aikaisempaa ajatteluaan uuden tiedon myötä (Merenluoto 2006, 20.) Käsitteellisen muutoksen ongelma on se, että aikaisempi ajattelutapa voi olla esteenä uuden oppimiselle. Voi syntyä illuusio ymmärtämisestä, vaikka todellisuudessa asiaa ei ymmärretäkään (Merenluoto 2006, 25). Toisaalta vanha tieto voi kokonaan estää uuden oppimisen. Aiempien tietojen selvittäminen ja sen käyttäminen uuden oppimisessa nouseekin käsitteellisen muutoksen keskiöön.

Käsitteellinen muutos erityisesti aikuisopiskelijoilla voi olla haastavaa aikaansaada. Aikuisilla on melko vakiintunut tapa tulkita todellisuutta. Näitä tapoja tulkita todellisuutta Mezirow (1996, 20) kutsuu merkitysperspektiiviksi. Ne rajaavat ja jäsentävät valikoivasti kaikkea oppimaamme. Oppimisen edellytyksenä onkin muuttaa tätä ajattelutapaa, koska merkitysperspektiivit vaikuttavat syvällisesti kaikkeen, mitä havaitsemme, käsitämme ja muistamme tai mitä emme muista (Mezirow 1996, 21). Siksi suuri osa oppimastamme edellyttää uusien tulkintojen tekemistä. Uusien tulkintojen avulla voimme kehittää, eriyttää ja uudelleen vahvistaa vakiintuneita viitekehyksiämme tai luoda uusia. Usein muutos vaatii sen, että kohdataan jokin ristiriitatilanne tai kuten Valleala (2007) toteaa, luodaan säröjä opiskelijan ajatteluun. Kognitiivisen muutoksen ehdoksi Mezirow (1996, 22-29) asettaa lisäksi näiden ennako-oletusten reflektoinnin eli tutkimisen ja kyseenalaistamisen. Tällöin keskiöön

nousee sekä olemassa olevan että uuden tiedon reflektointi. Oppilaan houkuttelu pitkäaikaiseen pohdintaan, uteliaisuuteen, metakäsitysten luomiseen ja kyseenalaistamiseen ovatkin teknologiaympäristön mielenkiintoinen haaste.

Käsitteellisen muutoksen syntymistä edistää se, että opiskelijalla on hyvät metakognitiiviset taidot. Metakognitiiviksi taidoiksi kutsutaan omaa oppimista ja tiedonkäsitteilyä koskevia taitoja kuin taito ohjata, säädellä ja arvioida omaa ajatteluaan ja säädellä mielen sisäisiä malleja. Erilaisten kognitiivisten toimintojen laatu onkin yksi tärkeimmistä tekijöistä, kun halutaan selittää pysyvää ja syvää oppimista (Seidel ym. 2005, 540). Ensinnäkin Seidelin ym. (2005, 540) mukaan opiskelijan täytyy aktivoida olemassa olevaa tietoa, kiinnittää huomiota opittavaan asiaan ja siirtää lyhytkestoisesta muistista tietoa pitkäkestoiseen muistiin. Toiseksi rakentaakseen ja integroidakseen tietoa jo olemassa olevaan hänen täytyy tehdä sisäisiä linkkejä olemassa oleviin rakenteisiin ja olla tietoinen näistä. Monet oppimisen tutkijat ovat todenneet, että opiskelijoiden metakognitiivista ajattelua pystytään tukemaan ja kehittämään (Iiskala ja Hurme 2006, 47). Teknologisten ratkaisujen avulla voidaan luoda oppimista tukevia ja omaa ajattelua ohjaavia rakenteita, joiden avulla oppijan on mahdollista ratkaista sellaisia ongelmia, joita hänen olisi mahdotonta ratkaista itsenäisesti.

Yhtenä tärkeimmistä ohjauksen keinoista verkko-opetuksessa pidetään verkkotyöskentelyn vaiheistamista sekä yksilöllisen että yhteisöllisen oppimisen tukea (Hämäläinen ja Häkkinen 2006, 234). Puhutaan skripteistä eli niistä opiskelijalle näkyväksi tehdyistä malleista, joiden kautta oppimisprosessi etenee. Iiskala ym. (2006, 56) lisäävät, että juuri vaiheistaminen ja työskentelyn näkyväksi tekeminen ovat myös metakognition syntymisessä tärkeitä. Vaiheistamisen tukena tarvitaan erilaisia ohjauksen tapoja. Oppijan tukemisessa oppimisen ohjattu tukeminen eli scaffolding on keino auttaa opiskelijaa käsitteellisen muutoksen syntymisessä. Scaffolding tarkoittaa sitä, että ohjaaja tukee oppijan ajattelu- ja oppimisprosesseja tarkoituksenmukaisesti siten, että se on riittävää auttamaan oppijaan rakentamaan oma ratkaisunsa ongelmaan (Iiskala ym. 2006, 48). Scaffolding on siis säädeltävissä olevaa ja väliaikaista tukea, joka voidaan poistaa, kun sitä ei enää tarvita. Scaffolding perustuu ve-

näläisen psykologin Lev Vygotskyn (1978) esittämään ajatukseen lähikehityksen vyöhykkeestä (Iiskala ym. 2006, 48). Tällöin oppija työskentelee taitojensa ylärajoilla siten, että tuettuna hän pystyy suoriutuman sellaisista tehtävistä, joita ei yksin selvittäisi. Scaffolding ei rajoitu pelkästään henkilöiden välille, vaan erilaisia välineitä voidaan pyrkiä käyttämään oppimisen tukena. Tällöin esimerkiksi verkkomateriaali voi toimia opettajan ohella ohjauksen tukena.

Scaffolding voi ensinnäkin kohdistua opiskeltavan aineen sisältöihin. Tällöin opiskelijaa tuetaan oppimaan erilaisia käsiterakenteita. Ohjaaja voi tehdä yhteenvetoja ja antaa palautetta työskentelystä (Pata ym. 2005). Pata ym. (2005) mukaan tiedon ennalta jäsentäjät ja ankkuroivat ideat auttavat käsitteellisen muutoksen syntymistä. Ennalta jäsentäminen tarkoittaa sitä, että ohjaaja voi luoda yleiskuvan opetettavasta asiasta ennen opetustilannetta. Ankkuroivat ideat vastaavasti tarkoittavat lopussa jäsenystä siitä, miten opittu liittyy ennalta osattuun (Valleala 2007, 68). Ennalta jäsentämistä ja ankkurointia voi tehdä koko oppimisprosessin aikana. Toisaalta tuki voi kohdistua myös erilaisiin opiskeluprosesseihin. Ohjaaja voi tukea yhteistyömahdollisuuksia tai auttaa muuten prosessin etenemisessä. Tällöin ohjaaja tukee enemmän sellaisia prosesseja, jotka osaltaan auttavat käsitteellisen muutoksen syntymistä.

Etukäteissuunnittelun merkitys ja ennustettavuus nousevat keskiöön verkko-ohjauksessa (Nevgi ja Lindblom-Ylänne 2007, 237). Siksi verkko-ohjauksessa on mietittävä jo koulutuksen suunnittelun varhaisessa vaiheessa useita ohjauksen näkökulmia. Mielestäni Seidel ym. (2005) kiteyttävät verkko-ohjaajan näkökulmat hyvin kuuteen eri osa-alueeseen. Ensimmäinen prosessi Seidelin ym. (2005, 540) mukaan on löytää oleelliset ja reaali maailmaa vastaavat sisällöt. Tällöin ohjaajan tulee suunnitella opetus niin, että sisällöt ovat todellisuuden kanssa läheisessä kontaktissa ja sovellettavissa siihen. Tämä lisää myös opiskelijan oppimismotivaatiota. Toisaalta Seidelin ym. (2005) mukaan ohjauksen on oltava laadukasta, selkeää ja oppijakeskeistä. Kolmanneksi Seidel ym. (2005) painottavat opettajan kiinnostuneisuutta, sitoutuneisuutta ja innostuneisuutta. Neljäs ohjauksen kulmakivi Seidelin ym. (2005) mukaan on sosiaalisen yhteyden ja yhteisön luominen. Opettajan tulee toimia kollegiaalisesti, empaattisesti ja pyrkiä luomaan avoin ja rento oppimisilmapiiri. Viides

ohjaajan kenttä Seidel ym. (2005) mukaan on oppimisen tukeminen, jossa keskeistä on palaute oppimistuotoksista. Kuudes Seidel ym. (2005) näkökulma liittyy avoimeen oppimisympäristöön. Hänen mukaansa sen tulee tukea opiskelijan mahdollisuuksia valita oma oppimispolkunsa.

2.2.3 Sosiaaliset suhteet ja viestintä

Verkko-oppimisen kehittämistä on ohjannut viime vuosina erityisesti käsitys sosiaalisen vuorovaikutuksen ja osallistuvan toiminnan keskeisestä merkityksestä oppimiselle ja asiantuntijuuden kehittymiselle (Lehtinen 2006, 268). Yksilön mielen sisäisten tiedonrakentamisprosessien rinnalle on noussut sosiokonstruktiiviset ja sosiokulttuuriset näkemykset, joissa painotetaan sosiaalisen ja fyysisen ympäristön merkitystä oppimiselle. Oppimista tarkastellaan yhä enenevässä määrin ryhmäprosessin seurauksena ja mielenkiinnon kohteeksi ovatkin nousseet ryhmässä tapahtuvat sosiaalisen vuorovaikutuksen muodot sekä niiden vaikutukset yksilön ajatteluun ja oppimiseen. Ryhmän odotetaan luovan jotain uutta ja erilaista, mihin yksilö ei yksin pystyisi (Hakkarainen, Bollström, Pyysalo ja Lonka 2005). Hakkarainen ym. (2005) puhuvatkin yhteisöllisestä tiedonrakentamisesta ja asiantuntijuuden jakamisesta.

Yhteisöllinen oppiminen edellyttää osallistujilta sitoutumista koordinoituun, tavoitteelliseen ja jaettuun ongelmanratkaisuun (Hakkarainen ym. 2005). Paavola, Hakkarainen ja Seitamaa-Hakkarainen (2006) käyttävät tiedonluomisvertauskuvaa korkeimman tason tiedosta eli he puhuvat yhteisestä kehittämisestä. Lehtinen (2006, 268) kuitenkin varoittaa yhteisöllisen oppimisen liiallisesta ihannoimisesta. Hänen mukaansa ei tunnu mahdolliselta vastata kaikkiin oppimisen tavoitteisiin tietoverkkoja hyväksi käyttävällä yhteisöllisen oppimisen sovelluksella. Itse asiassa ne tutkimukset, jotka ovat arvioineet yhteistä tiedonrakentamista yhteisöllisenä oppimisena osoittavat korkeatasoisen yhteisöllisen toiminnan olevan vähäistä verkkovuorovaikutuksessa (Arvaja ym. 2006). Syitä tähän voidaan etsiä oppimistoiminnan suunnittelusta ja toteutuksesta sekä itse verkkovuorovaikutuksen erityispiirteistä.

Yhteisöllisessä oppimisessa on erotettavissa kaksi pääsuuntausta: sosio-kognitiivinen näkemys ja sosiokulttuurinen näkemys (Arvaja ym. 2006, 126-128). Sosio-kognitiivisessa näkemyksessä ollaan kiinnostuneita yhteisöllisen tiedonrakentamisen kognitiivisista prosesseista. Tällöin keskitytään tarkastelemaan opiskelijoiden vuorovaikutuksen kognitiivisia tekijöitä ja niiden vaikutusta yksilön oppimiseen. Vuorovaikutus toisten kanssa edistää yksilöllistä tiedonkäsitelyä. Tiedonrakentaminen tapahtuu siten, että yksilöt mukauttavat kognitiivisia tietorakenteitaan vastaamaan uutta kontekstia. Perusmekanismi oppimisessa on tällöin sosiokognitiivinen konflikti. Ryhmä tukee sosio-kognitiivisen konfliktien syntymistä esimerkiksi keskustelulla, argumentoinnilla ja vastakysymyksillä. Opiskelija voi oppia jotain sellaista, mitä ei olisi itsenäisesti pystynyt oppimaan ratkaistessaan tämän kognitiivisen konfliktin. Sosiokulttuurinen näkemys oppimiseen sen sijaan painottaa kokonaisen ryhmän toimintaa tietyssä tilanteessa. Tilanne sisältää ne fyysiset, sosiaaliset ja kognitiiviset elementit, jotka ryhmä tuo mukanaan. Sosiokulttuurinen näkemys yhteisöllisestä oppimisesta tutkii sitä tiedonrakentamisen ja tuottamisen prosessia, joka tapahtuu yhteisöissä. Tässä näkemyksessä otetaan huomioon laajemmin ryhmän käytännöt ja erilaiset tilanteet ja tavat, joissa he ovat olleet mukana tai jonka he itse ovat luoneet keskinäisen vuorovaikutuksen ja työskentelyn kautta.

Yhteisö voi toimia yhtenä avaintekijänä onnistuneessa verkko-opetuksessa. Ensinnäkin opiskelijat voivat käyttää yhteisöä oman oppimisen työkaluna. Tällöin opiskelijoiden välillä tapahtuva vuorovaikutus voi nousta tärkeimmäksi oppimista tuottaneeksi vuorovaikutuksen muodoksi. Pisimmälle vietyinä tämä voi näkyä siinä, että opiskelijaryhmä rakentaa erityisen osaamisen alueet jokaiselle toimijalle. (Conrad 2005) Yhteisöllisessä oppimisessa kaikkien ei tarvitsekaan hallita täsmälleen samoja tietoaalueita, vaan jokainen on oman osaamisensa erityisasiantuntija (Hakkarainen ym. 2005) Toinen tärkeä merkitys yhteisöllä oli Conradin (2005) mukaan se, että yhteisöä pystyttiin käyttämään sosiaalisena yhteisönä. Ryhmästä saatiin positiivisuutta, inhimillisyyttä, tukea ja siellä pystyttiin jakamaan tunteita. Parhaimmillaan yhteisön tuki näkyy siinä, että hyvä yhteisö auttoi kantamaa vaikeidenkin aikojen yli. Opiskelijat loivat jopa ”maanalaisen” yhteisön, kun ohjaaja ei yhteisöllisyyttä

tarjonnut. Tämä tarkoitti sitä, että opiskelijat olivat keskenään yhteydessä muissa kuin oppilaitoksen tarjoamisessa verkkoyhteisöissä.

Sosiaalinen tai yhteisöllinen oppiminen vaativat toteutuakseen vuorovaikutusta. Verkkoympäristöstä puhuttaessa voidaan viitata samanaikaiseen eli synkroniseen tai eriaikaiseen eli asynkroniseen kahden tai useamman henkilön väliseen vuorovaikutukseen. Vuorovaikutuksen muodot sinänsä eivät ehkä poikkea verkossa tai kasvokkain. Kuitenkin on hyvä olla tietoinen verkko-oppimisympäristössä tapahtuvista erityispiirteistä vuorovaikutuksen näkökulmasta (Arvaja ym. 2006, 135). Ensinnäkin verkkovuorovaikutusta kuvaa sosiaalinen vihjeettömyys. Verkkovuorovaikutuksessa on kasvokkain toimimista vähemmän sosiaalisia vihjeitä, koska se on paljolti tekstipohjaista ja perustuu kirjoitettuun tai puhuttuun kieleen ja kielenkäyttöön. Verkossa puuttuvat vihjeet voivat liittyä sosiaaliseen asemaan tai vuorovaikutustilanteeseen (ilmeet, eleet ym.). Näiden puuttuminen muuttaa myös vuorovaikutusta.

Toisaalta Matikaisen (2004) mukaan verkkovuorovaikutuksessa on havaittavissa erilaisia ominaisuuksia, joista ensimmäinen on opettajakeskeisyys. Matikaisen (2004) mukaan vuorovaikutusta tapahtui eniten opettajan kanssa ja opettajan aloittamiin keskusteluihin osallistuttiin enemmän. Opettajalla oli siis vielä valta-asema vuorovaikutuksen tuottajana ja siihen osallistujana. Lisäksi verkkokeskusteluissa oli monologin piirteitä. Jokainen ilmoitti oman mielipiteensä eikä selkeää yhtymäkohdtaa tai sidosta edelliseen tai seuraavaan ollut. Lisäksi verkkokeskusteluissa oli mahdollisuus välinpitämättömyyteen. Joidenkin opiskelijoiden keskustelun avauksiin ei reagoitu millään tavalla ja opiskelija jäi yksin esittämänsä asian kanssa. Tällaista ei kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa useinkaan synny. Kaiken kaikkiaan verkko näytti olevan häilyvämpi ja epämääräisempi sosiaalisen vuorovaikutuksen areena. Verkossa myös rooleja oli vähemmän. Opiskelijat tunnistivat opettajan ja opiskelijan roolit ja aktiivisen ja passiivisen roolit. Lisäksi opiskelijat pitivät ryhmäilmiöitä laimeina. Erilaisia ryhmän toimintaan, kehittymiseen ja vallankäyttöön oli vaikeaa tunnistaa.

Yhteisöllistä oppimista voidaan tukea verkko-oppimisessa erilaisten kommunikatiovälineiden sekä jaettujen työtilojen muodossa. Yhteisöllisessä tiedonrakentamisessa oppimisen tuki on hajautettu ja se jakautuu eri elementtien kuten opettajan, opiskelutoverien, toimintakäytäntöjen, teknologian, tietolähteiden ja oppimateriaalin kesken (Manninen 2003). Eri elementtien välille on luotava synergiaa ja niiden tulee kohdistua samaa päämäärää kohti. Tärkeää on vastavuoroisen ymmärryksen saavuttaminen eri osapuolten välillä. Toimijoiden tulee olla tietoisia toisistaan, suunnitella, mitä ja miten sanovat. Myös saadun palautteen merkitys kasvaa verkkotyöskentelyssä, koska työ muuttuu yksinäisemmäksi. Conradin (2005) tutkimuksen mukaan ohjaajalta toivottiin mukanaoloa, ohjausta, sisällöllistä osaamista, energiaa ja vuorovaikutushalua. Tämän perusteella ohjaukselta toivottiin samoja osa-alueita kuin perinteisessä opetuksessakin, mutta väline vain muuttui. Samoin Bloombergin (2007) mukaan ohjaajalta toivottiin selkeitä ohjeita ja teknologian opettamista. Esiin nousi myös kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus opettajien kanssa. Opintojen virtuaalisuudesta huolimatta toivottiin myös kasvokkaisia tapaamisia.

Salmon (2000, 26) kuvaa verkkoympäristössä tapahtuvaa yhteisöllisyyden lisääntymistä viiden vaiheen kautta. Ensimmäisessä vaiheessa opiskelijat tulevat sisään oppimisalustoille ja alkavat tutustua sekä tekniseen että sosiaaliseen oppimisympäristöön. Tällöin tärkeää on saada opiskelijat rohkaistua mukaan erilaisiin vuorovaikutuksiin. Ohjaajan tehtävänä on motivoida ja kannustaa sekä rohkaista opintojen alkamiseen. Yksinkertaiset tervetuloa toivotukset ja kuvayhteys voivat toimia jo tässä vaiheessa yhteisöllisyyden luomisen pohjana. Vaiheessa yksi opiskelijan tulee saada tietoa teknisestä opiskeluympäristöstä, missä opiskelu tapahtuu, miten sinne päästään, millaiset laitteistot tarvitaan. Toisessa vaiheessa ohjauksen merkittävin tehtävä on saada oppimisympäristö tutuksi, jotta opiskelu voi alkaa tehokkaasti. Vaiheessa kaksi on huomioitava, että teknologia sinällään ei luo yhteisöllisyyttä, vaan ohjaajan täytyy se luoda. Ohjaajan on huomioitava, että ryhmä luo joka tapauksessa omia toimintakäytäntöjään. Ohjaajan kannattaakin mieluummin pyrkiä vaikuttamaan ilmapiiiriin ja toimintakäytäntöihin. Ilmapiiirin luominen tärkeää on tässä vaiheessa tärkeää.

Salmonin (2000) vaiheeseen kolme liittyy toiminnan organisointi ja tiedon jakamisen tukeminen. Ohjaajan tulee siis aktiivisilla toimillaan pyrkiä vaikuttamaan siihen, että vuorovaikutus opiskelijoiden kesken lähtee käyntiin. Kolmannessa vaiheessa tietoa aletaan välittää ihmisten välillä. Vaiheeseen neljä liittyy tiedon yhteistä luomista. Parhaimmillaan tämä voisi tarkoittaa omien näkemysten esittämistä ja toisten näkemyksiin vastaamista syvällisellä tasolla. Tässä vaiheessa ohjaajan tulee tehdä yhteenvetoja, tuoda esiin uusia näkökulmia, kehottaa vastaamaan ja reagoimaan toisten näkemyksiin. Opiskelijat hakevat tietoa itsenäisesti ja jakavat sitä toistensa kanssa. Neljännessä vaiheessa opiskelijat alkavat olla toistensa kanssa syvemmässä vuorovaikutuksessa. Vaiheessa viisi on kyseessä ryhmäprosessin korkein taso: yhteinen kehittäminen. Viidennessä vaiheessa ohjaajan rooli voi hävitä lähes täydellisesti ja ohjattavat ottavat sen. Laadullisesti korkeatasoisempaan yhteistyöhön mennään siis vaihe vaiheelta. Parhaimmillaan ryhmän toiminta on siis tiedon yhteistä työstämistä.

2.2.4 Tietotekninen ohjaus

Tietotekniikkaa ei voi sivuuttaa verkon kautta tapahtuvassa opetuksessa, vaikka se ei oppimisprosessia mietittäessä olekaan tärkein tekijä. Viime kädessä ainoastaan teknisten keinojen kautta on mahdollista saavuttaa opiskeluympäristö ja vuorovaikutuksen tavat. Siten tietoteknisen ohjauksen puuttuminen voisi estää koko oppimisprosessin alkamisen. Tämä asettaa tietoteknisen ohjauksen myös yhdeksi tärkeimmistä ohjauksen kohteista erityisesti opintojen alussa. Salmon (2000, 26) painottaakin tietoteknisen ohjauksen tärkeyttä erityisesti opintojen alussa. Samoin Conradin (2005) mukaan opintojen aluksi keskityttiin vain tekniseen ja välineelliseen aspektiin (vrt. Salmon (2000) vaiheet 1 ja 2).

Manninen (2003, 35) jakaa ohjauksen sekä opiskelun että oppimisen ohjaamiseen. Hänen mukaansa opiskelun ohjaukseen liittyvät erityisesti organisaattorin rooli ja tietoteknisiin tehtäviin liittyvä rooli. Opiskelun ohjaus on sen varmistamista, että opiskelijalla on tarvittavat laitteistot ja tietotaito sekä osaaminen, jotta hän pystyy keskittymään oppimiseen. Tähän kuuluu myös yleisemmällä tasolla ymmärrys verkon luonteesta medianana. Mitä siellä voi tehdä ja miten asioita kannattaa hyödyntää.

Tämän tutkimuksen osalta kuitenkin tietoteknisen ohjauksen rooli ei ole keskiössä ja sitä käsitelläänkin vain osana muuta ohjausta. Sinällään tietoteknisestä ohjauksesta voisi tehdä oman tutkimuksensa.

3 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksen tavoitteena oli saada mahdollisimman laaja näkemys opiskelijoiden mielipiteistä virtuaalista tradenomitutkintoa kohtaan, jotta voidaan tämän pohjalta kehittää tutkintoa ja erityisesti sen ohjausta. Kuluneen ensimmäisen opintovuoden aikana olin toki saanut paljon palautetta opettajatuutorina jo muutenkin, mutta haluttiin tarkemmin koko ryhmän mielipide kuuluviin. Kyselyn lähetin Hämeen ammattikorkeakoulussa virtuaalisessa tradenomitutkinnossa opiskeleville aktiivisille opiskelijoille. Aktiivisella opiskelijalla tässä tarkoitan sitä, että opiskelija on aloittanut opintonsa ryhmässä ja suorittanut vähintään yhden opintojakson. Ryhmässä aloitti 40 opiskelijaa syksyllä 2007. Näistä 4 on eronnut opinnoista virallisella ilmoittamis-kirjeellä. Lisäksi ryhmässä on 6 opiskelijaa, jotka eivät ole opiskelujaan aloittaneet. Tutkimuksen kohderyhmäksi muodostui siten 30 opiskelijaa. Lähetin kyselyn siis vain niille, jotka ryhmässä opiskelevat. Tuloksia olisi mielestäni vääristänyt sellaisten opiskelijoiden mielipiteet, jotka eivät ole tutkinnossa opiskelleet, vaikka heillä siihen edelleen virallinen opiskeluoikeus onkin.

Aloitin tutkimuksen toteutuksen joulukuussa 2007 teoreettisen tietopohjan keräämisellä ja aiempiin tutkimuksiin tutustumisella. Näiden pohjalta laadin kyselyn maaliskuun 2008 aikana. Tutkimuksen toteutin sähköistä, Webropol-nimistä tutkimusohjelmistoa apuna käyttäen. Ohjelmistoon syötin kysymykset, joita oli yhteensä 20. Kyselyn toteutin huhtikuussa 2008 lähettämällä sen opiskelijoille. Ensimmäisen kyselyn lähetin linkkinä opiskelijoiden henkilökohtaiseen sähköpostiin 1.4.2008. Tällöin vastaajia tuli 8. Muistutuksen lähetin 12.4.2008 ja vastaajamäärä nousi 15:teen opiskelijaan. Toisen muistutuksen jälkeen vastaajamäärä oli yhteensä 20 opiskelijaa. Vastausprosentiksi muodostui siten 67 % tutkittavista. Kaavio tutkimuksen etenemisestä löytyy liitteestä kaksi ja tutkimuskysymykset liitteestä kolme.

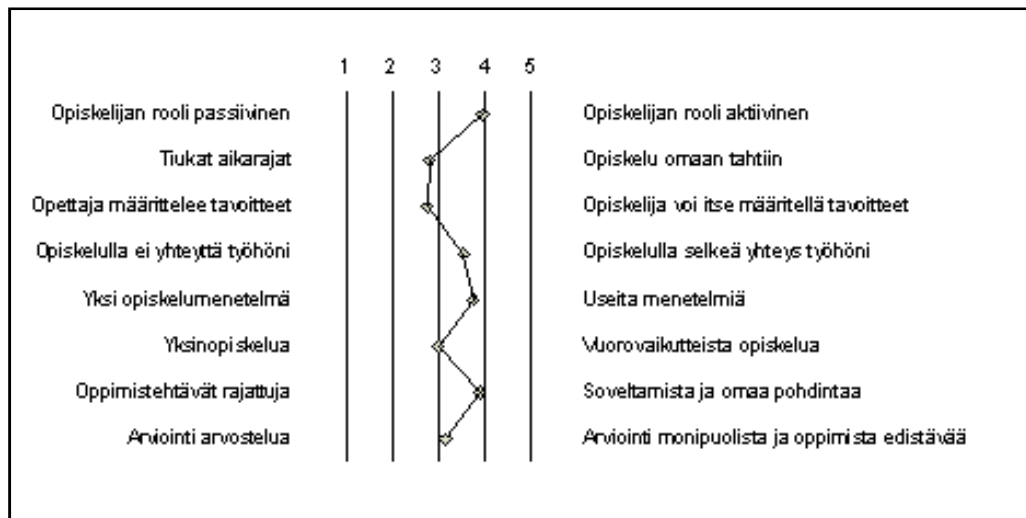
Kyselyssä pyydettiin vastaajilta taustatietoina vastaajan ikää ja sukupuolta. Esittelen taustatiedot lyhyesti. Vastaajien taustatiedot sukupuolen ja iän mukaan jakautuivat seuraavasti. Naisia oli 85 % (17 vastaajaa) ja miehiä 15 % (3 vastaajaa). Ikäjakoumassa suurin ryhmä oli 25-35 -vuotiaat, joita vastaajista oli 45 % (9 vastaajaa). 15-25 -vuotiaita oli 20 % (4 vastaajaa), 35-45 -vuotiaita 30 % (6 vastaajaa) ja 45-55 -vuotiaita oli 5 % (1 vastaaja). Näitä tietoja ei lopullisessa analyysissä kuitenkaan käytetty. Vastaajajoukon ollessa näinkin pieni (20 vastaajaa), ei iällä ja sukupuolella saatu merkittäviä eroja tuloksissa. Kysymysten 7, 9 ja 12 tuloksissa käytin analyysimenetelmänä vastausten keskiarvoja, joista esitän pylväsdigrammit. Näissä kysymyksissä käytin asteikkoa 1-5. Asteikossa numero 5 tarkoittaa vastausta erinomainen, numero 4 hyvää, numero 3 tyydyttävää, numero 2 välttävää ja numero 1 huonoa. Mitä lähempänä numeroa 5 vastaus on, sitä parempi on tulos.

Tutkimuskysymykset on tehty teoreettisen viitekehyksen pohjalta ja ne perustuvat tässä työssä esitettyihin aiempiin tutkimuksiin ja teorioihin. Kysymysten näkökulmat ovat opiskelun ohjaus, pedagogis-sisällöllinen ohjaus, sosiaalis-viestinnällinen ohjaus ja tietotekninen ohjaus. Perustietoja selvitin kysymyksillä 1-5. Kysymyksellä 6 selvitin, millaisena opiskelijat ovat kokeneet opiskeluympäristön. Tarkoituksena oli saada selville tuntevatko opiskelijat opiskelevansa avoimessa vai suljetussa opiskeluympäristössä. Tämän jälkeen olen jaotellut kysymykset neljään osa-alueeseen, jotka perustuvat ohjaajan rooleihin. Kysymykset 7 ja 8 selvittävät sitä, miten opiskelun ohjaus on koettu ja mitä kehittämisehdotuksia siihen on. Kysymyksillä 9, 10 ja 11 selvitän näkemyksiä pedagogiseen ja sisällölliseen ohjaukseen. Kokemuksia yhteisöllisyydestä kysyn kysymyksissä 12-17. Tähän osa-alueeseen laadin monta kysymystä, koska juuri yhteisöllisyys ja sen ilmeneminen on kiinnostavaa, kun puhutaan pitkästä opintoihin sitoutumisesta. Viimeiset kysymykset 18-20 liittyvät ohjaukseen yleisesti sekä vastaajien avoimiin viesteihin ja toiveisiin opintoja kohtaan..

4 VERKKO-OHJAUS HÄMEEN AMMATTIKORKEAKOULUN VIRTUAALISESSA TRADENOMITUTKINNOSSA

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää Hämeen ammattikorkeakoulun virtuaalisen tradenomitutkinnon opiskelijoiden näkemyksiä saamastaan ohjauksesta ja tämän perusteella kehittää tutkintoa. Tässä kappaleessa raportoin kyselytutkimuksen tulokset. Tulosten raportointi noudattelee teoreettisen viitekehyksen neljää eri ohjauksen näkökulmaa. Ensin esitän vastaajien näkemyksiä opiskelun ohjauksesta, toiseksi pedagogisesta ja sisällöllisestä ohjauksesta, kolmanneksi sosiaalisten suhteiden ja viestinnän ohjauksesta sekä viimeisenä lyhyesti tietoteknisestä ohjauksesta. Ennen ohjauksen näkökulmiin siirtymistä esittelen tutkimustulokset siitä, millaisena opiskelijat kokivat oppimisympäristön, jossa he opiskelevat.

Tutkimuksen kysymyksessä 6 selvitin sitä, millaisena opiskelijat ovat kokeneet virtuaalisen opiskeluympäristön. Kuvaajan vasemmassa laidassa olevat määritelmät kuvaavat suljettua oppimisympäristöä ja vastaavasti oikeassa laidassa olevat määritelmät kuvaavat avointa oppimisympäristöä. Vastaajilta kysyttiin mielipidettä virtuaalisen tutkinnon sijoittumisesta aina kahden vastakkaisen väittämän väliin. Vastaukset löytyvät kuviosta yksi. Kuviosta yksi voidaan huomata, että keskiarvot sijoittuvat kolmosesta eli keskiarvosta pääosin avoimen oppimisympäristön puolelle. Lähimpänä suljettua oppimisympäristöä olivat opiskelulle asetetut tiukat aikarajat, opettajan määrittelemät tavoitteet sekä yksinopiskelu. Lähinnä avointa oppimisympäristöä kokivat opiskelijat vastaavasti sen, että opiskelijan rooli koettiin aktiiviseksi ja opiskelu vaati soveltamista ja omaa pohdintaa.

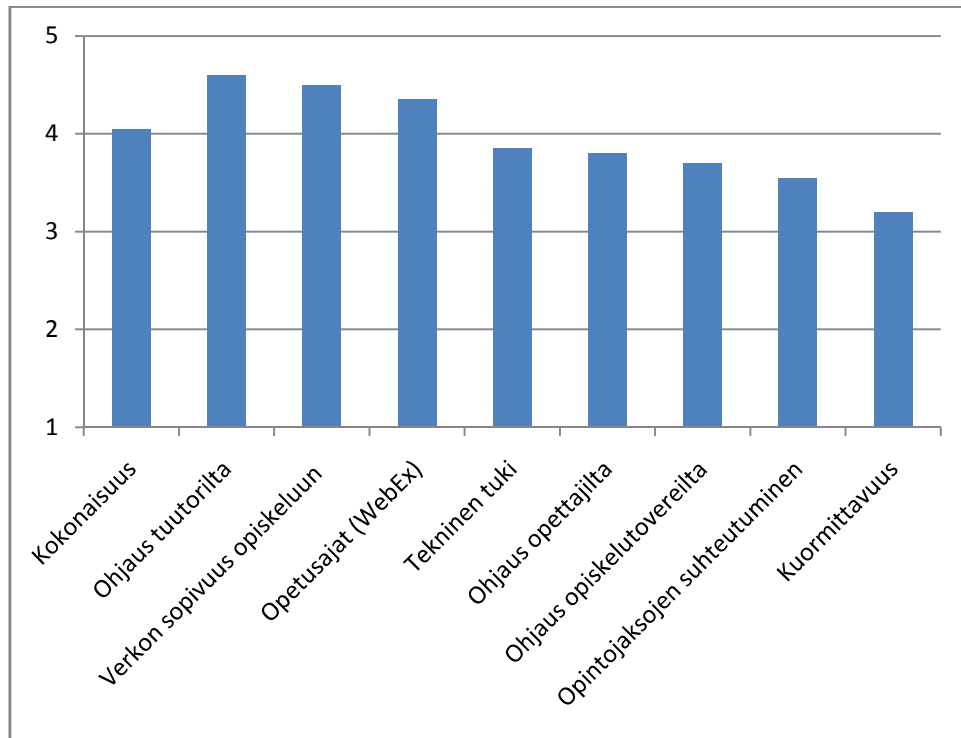


Kuvio 1. Oppimisympäristön profiili opiskelijoiden kokemuksen mukaan.

4.1 Verkon soveltuvuus opiskeluun

Opiskelijoiden näkemyksiä opiskeluprosessista ja ohjauksesta yleisesti kysyin kysymyksellä 7. Kuviossa 2 esitän keskiarvot kysymyksistä, joissa kartoitettiin tyytyväisyyttä opiskeluprosessia ja erityisesti ohjauksen eri näkökulmia kohtaan. Opiskelijoiden antama arvio kokonaisuudessaan opiskeluprosessista oli keskiarvona 4,1. Tämä kuvaa sitä, että opiskelijoiden mielestä koko tutkintoon liittyvät järjestelyt ja ohjaus ovat hyvällä tasolla. Kaiken kaikkiaan opiskelijat ovat tyytyväisiä opintoihinsa, niiden käytännön järjestelyihin sekä saamansa ohjaukseen. Lisäksi verkkoa pidettiin toimivana opiskelun välineenä (keskiarvo 4,5) ja sovittuja opetusaikoja WebExissä pidettiin myös toimivina (keskiarvo 4,4). Tuloksille saattaa löytyä monia selityksiä. Ensinnäkin tutkinto on täysin virtuaalisesti toteutettava ja todennäköisesti tutkintoon hakeutuneet jo lähtökohtaisesti suhtautuvat positiivisesti virtuaalisuuteen. Toisalta se voi myös kuvata sitä, että tutkinnon organisointi ja toteutus ovat olleet onnistuneita. Erityistä kiitosta saivat koulutusohjelman istunnoista tehdyt nauhoitteet, joiden avulla opiskelijoilla on mahdollisuus jälkikäteen kuunnella

istunnot. Tämä on myös osaltaan lisännyt opiskeijoiden mahdollisuutta itseohjautuvaan opiskeluun.



Kuvio 2. Opiskelijoiden näkemys virtuaalitukinnosta kokonaisuutena.

Ohjauksen osalta parhaimmat pisteet sai koettu ohjaus tuutorilta (keskiarvo 4,6). Toisaalta vastaajat kokivat saavansa hyvää ohjausta myös muilta toimijoilta. Keskiarvot muiden toimijoiden ohjauksesta vaihtelivat seuraavasti: tekninen ohjaus (3,9), ohjaus opettajilta (3,8) ja ohjaus muilta opiskelukavereilta (3,7). Kaikki pisteet osoittavat kuitenkin hyvää tasoa ohjauksessa, eikä suuria eroja ole. Toisaalta myös kysymyksessä 9 vastaajat olivat sitä mieltä, että oppimistehtävät (4,0) ja oppimateriaalit (4,1) olivat myös hyvällä tasolla. Kaiken kaikkiaan vastaajat olivat tyytyväisiä saamansa ohjaukseen ja sitä haettiin monilta eri toimijoilta. Vuorovaikutuksen kehittyä löytyi opettajalta opiskelijalle, opiskelijalta opiskelijalle sekä materiaalilta opiskelijalle.

Alhaisimmat arviot opiskeluprosessin kokonaisuudesta saivat opintojaksojen kuormittavuus (3,2) ja opintojaksojen suhteutuminen toisiinsa (3,6). Opiskelijat kokivat opintojaksot kuormittavina. Kuormittavuuden kokemukseen saattaa liittyä se, että verkko-opiskeluun liittyy paljon itseopiskelua. Se työ, joka perinteisessä luokkahuoneopetuksessa tehdään luokassa opettajajohtoisesti, jääkin suurelta osin verkko-opetuksessa opiskelijalle itselleen. Toisaalta opiskelijat kokivat opintojaksojen suhteutumisen toisiinsa ongelmalliseksi. Avoimissa kommentteissa kysymyksessä 7 opiskelijat kertovat, että välillä tuli opintoihin löysiäkin jaksoja, mutta joskus taas töitä oli todella paljon. Opettajia toivottiinkin koordinoimaan tenttejä ja oppimistehtävien palautuksia paremmin. Tämä kertoo siitä, että tältä osin opiskeluprosessin koordinointiin opintojaksojen välillä täytyy kiinnittää entistä enemmän huomiota.

Lisäksi kysymyksessä 8 kysyttiin opiskelijoiden avoimia kommentteja siitä, miten opetusprosessia ja ohjausta tulisi heidän mielestään edelleen kehittää.

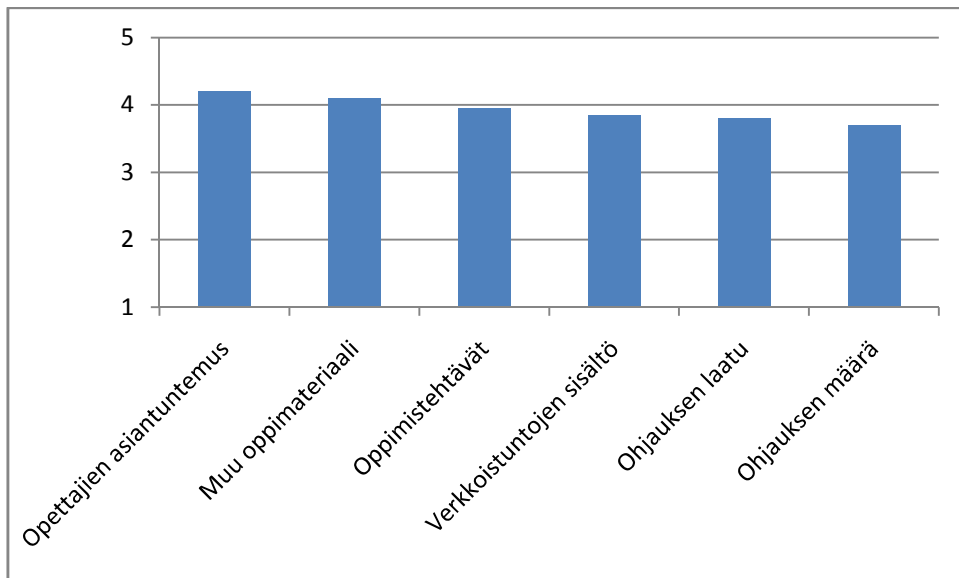
Kehitysideoita tuli lähinnä opetuksen käytännön järjestelyihin. Opintojaksojen oppimistehtävien ja tenttien palautusajankohtien parempaa koordinoitua toivottiin. Syksyllä 2007 opiskelijoilla oli kaksi pitkää lauantapäivää verkossa. Tähän tuli useammalta opiskelijalta kommentteja, että oli todella raskaita päiviä olla koko päivän verkon välityksellä opiskelemaan. Kehitysehdotukseksi ehdotettiin sitä, että opetusta voisi hyvinkin olla lauantaisin, mutta lyhyempinä jaksoina esimerkiksi vain aamupäivällä. Muutenkin koettiin, että lauantaiopetus voisi olla hyvä, koska se vähentäisi kiirettä viikolta. Myös henkilökohtaista opintoneuvontaa haluttiin lisää. Erityisesti vapaasti valittavien opintojen osalta oli paljon epätietoisuutta.

Virtuaalitutkintoon on kehitetty uusintatenttikäytäntö. Tämä on toiminut hyvin, mutta ongelmia on edelleen luentotentin järjestelyissä. Opiskelijat kokivat, että ensimmäisen tentin tulee olla illalla, mutta uusintatentit voisi järjestää myös päiväsaikaan.

4.2 Opetuksen laatu

Opiskelijoiden antama arvio opettajien ohjauksesta oli keskiarvoltaan 3,9. Kaiken kaikkiaan opiskelijat olivat siis tyytyväisiä opintojaksojen ohjaukseen, josta pääosin

vastasi kyseisen opintojakson opettaja. Toisaalta myös oppimiseen oltiin tyytyväisiä. Kysymyksessä 5 kysyttiin sitä, kokeeko vastaaja oppineensa käytetyillä opetusmenetelmillä. Neljäportaisessa kysymysvaihtoehdossa kahdessa ensimmäisessä vaihtoehdossa opiskelija vastasi oppineensa paljon tai jonkin verran. Vastaajista 40 % koki oppineensa paljon ja 50 % koki oppineensa jonkin verran. Ainoastaan 10 % vastaajista koki oppineensa tyydyttävästi, eikä kukaan vastaajista kokenut oppineensa vain vähän. Oppimista siis oli tapahtunut opiskelijoiden itsensä mielestä. Sisällöllisen ohjauksen osalta korkeimmat pisteet saivat opettajien asiantuntemus (4,2), oppimateriaali (4,1) ja oppimistehtävät (4,0). Vastaajat kokivat oppimateriaalin tukevan hyvin omaa oppimistaan. Myös opettajien asiantuntemukselle annettiin arvoa. Alhaisimmat pisteet vastaavasti sai opettajien antaman ohjauksen määrä (3,7) ja laatu (3,8). Tosin nämäkään luvut eivät suuresti poikkea parhaimmista sisällöllisen ohjauksen arvosanoista eli sisällöllinen ohjaus koettiin kaiken kaikkiaan hyväksi.



Kuvio 3. Vastaajien tyytyväisyys sisällöllistä ohjausta kohtaan.

Sisällöllisen ohjauksen osalta toimivia ja kehitettäviä ohjauksen malleja kysyttiin vastaajilta avoimissa kysymyksissä 10 ja 11. Tulokset näihin avoimiin vastauksiin voidaan jakaa kolmeen pääryhmään: aktivointi ja vuorovaikutus, palaute ja arviointi sekä ohjeistus. Opiskelijoiden aktivointi ja vuorovaikutuksen edistäminen koettiin

yhtenä parhaista ohjauksen keinoista. Aktivointia ja vuorovaikutusta toivottiin erityisesti WebEx-istunnoissa, mutta myös esimerkiksi Moodle-oppimisolustalla erilaisten keinojen avulla toteutettuna. Verkkoistuntojen aikana haluttaisiin toimia aktiivisemmin itse ja haluttaisiin enemmän aitoa vuorovaikutusta opettajan kanssa. Toivottiin, että ei olisi liikaa opettajan yksin esittävää opetusta tai ryhmätöiden esittämistä luentomaisesti yhden istunnon aikana.

Toisaalta palautteen ja arvioinnin osalta toivottiin myös lisää laadullista palautetta oppimistuotoksista kuten tenteistä tai oppimistehtävistä. Pelkkä arvosana opintojaksosta ei monien vastaajien mielestä ole riittävä palaute omasta oppimisesta. Verkon välityksellä tapahtuva opiskelu ei myöskään tuo muuta opiskeluryhmää yhtä lähelle kuin kasvokkainen opiskelu. Siksi vastaajat toivoivat myös tietoa siitä, miten on itse sijoittunut esimerkiksi tentissä suhteessa muihin opiskelijoihin.

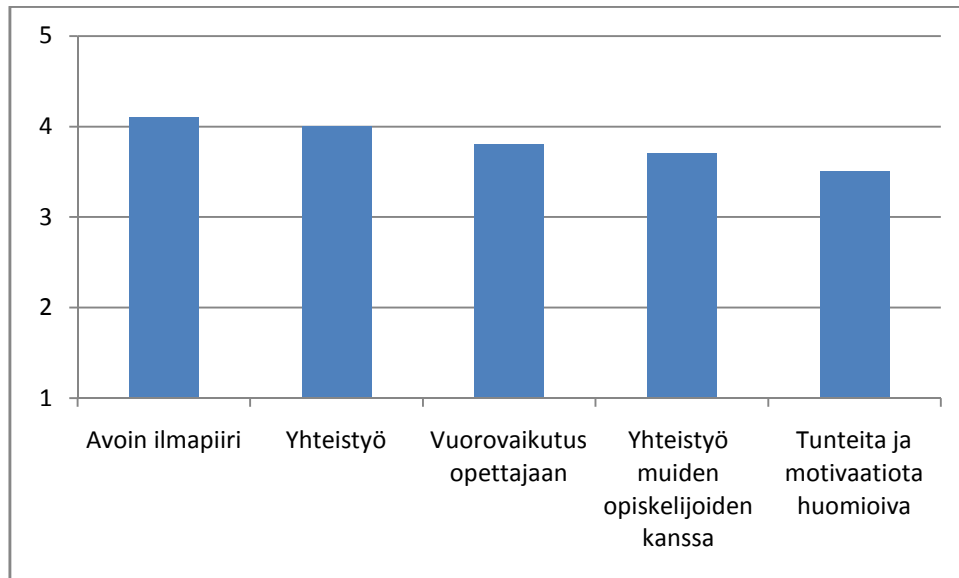
Vertaispalautteen antaminen oli vastaajien mielestä hyvä tapa nähdä myös toisen opiskelijan työtä, mutta vertaispalautteen antamiseksi toivottiin lisää menetelmiä. Toisen työn arviointi koettiin haasteellisena ja siihen kaivattiin tukea Kolmantena kohtana sisällölliseen ohjaukseen vastaajat toivoivat ohjeistuksen selkeyttä.

Verkossa on tärkeää tietää mitä pitää tehdä, milloin ja miten. Opettajilta toivottiin aikatauluja selkeämmiksi ja kaikkia materiaaleja käyttöön, joita WebEx-istunnoissa esitetään. Tässäkin ohjauksen hyvä etukäteissuunnittelu korostuu.

4.3 Opiskeluilmapiiri

Kysymyksissä 12-17 kysyin opiskeluilmapiiriin ja yhteisöllisyyteen liittyviä asioita. Kysymyksessä 12 kysyin vastaajien mielipiteitä viiteen eri opiskeluympäristön ilmapiiiriin ja yhteisöllisyyteen liittyviin asioihin. Keskiarvo yhteisöllisyyteen ja opiskeluilmapiiriin liittyen oli 3,8. Kaikki osa-alueet olivat siten lähellä arvoa 4 eli hyvää. Tyytyväisimpiä oltiin avoimeen ja rentoon opiskeluilmapiiriin (keskiarvo 4,1) ja yhteistyötä korostavaan ohjaukseen (4,0). Myös vuorovaikutus opettajaan (3,8) ja yhteinen tekeminen muiden opiskelijoiden kanssa (3,7) saivat hyvät arvosanat. Alhaisimman arvosanan sai tunteita ja motivaatiota huomioiva ote (3,5). Tämä ei ole

mikään yllätys. Verkon kautta juuri tunteiden ja motivaation huomiointi on haastavinta. Tosin tältäkin osin vastaajien arvio oli yli 3 eli tyydyttävän ja hyvän välissä.



Kuvio 4. Opiskeluilmapiirin ja yhteisöllisyyden näkökulmia.

Tutkimuksessa pyrin myös kartoittamaan sitä, millaisena opiskelijat kokevat yhteisöllisyyden ja miten sitä tulisi jatkossa kehittää. Kysymyksen 13 vastausten mukaan 85% vastanneista tunsu kuuluvansa opiskelijaryhmään. Kysymyksessä 15, 16 ja 17 kysyin lisäksi, mikä merkitys tällä yhteisöllisyydellä on ollut oman oppimisesi kannalta ja miten yhteisöllisyyttä voisi parantaa. Avoimissa kysymyksissä vastaajat kertoivat, että ryhmän merkitys on ollut todella suuri omassa opiskelussa. Tämä näkyy kahden osa-alueen kautta. Ensinnäkin ryhmältä on saatu tukea, motivaatiota ja kannustusta. Näin ryhmä on ollut osaltaan vaikuttamassa motivaation ja tunteidenkin huomioinnissa ja luonut jaksamista sitä kautta. Toisaalta ryhmästä on saatu oppia myös ammatillisesti. Monet vastaajista kokivat saaneensa uusia näkökulmia oppimistehtäviin ja sellaista tietoa, jota itsellä ei ole tai jota opettaja ei tarjonnut. Yhteisöllisyyttä edisti vastaajien mielestä muutamat lähitapaamiset ja erilaiset ryhmätyöskentelyn ja vuorovaikutuksen tavat verkossa. Toisaalta yhteisöllisyyttä vähensivät opettajajohtoinen työskentely ja pelkät luennot.

Kysymyksessä 14 kysyin, pitäisikö yhteisöllisyyttä lisätä. 60 % vastaajista oli sitä mieltä, että yhteisöllisyyttä ei tarvitse lisätä. Tämä kertoo siitä, että yhteisöllisyys tämän ryhmän osalta on riittävällä tasolla. Yhteisöllisyyteen liittyvänä haaitapuolena vastaajat mainitsivat ajankäytön hallinnan. Monet vastaajat olivat sitä mieltä, että ryhmätöiden ja vuorovaikutuksen määrää on tarkkaan mietittävä. Aikuisryhmässä opiskelijoilla on haasteena opintojen yhdistäminen työ- ja perhe-elämään. Tästä syystä vastaajat toivoivat, että myös mahdollisuus itsenäiseen opiskeluun ja henkilökohtaisiin aikataulutuksiin säästettäisiin joiltakin osin.

4.4 Tietotekninen ohjaus

Tietotekniseen ohjaukseen oltiin pääsääntöisesti tyytyväisiä. Kysymyksessä 7 vastaajat arvioivat saamansa teknisen tuen arvosanalla 4. Tällä perusteella voidaan sanoa, että tekniseen tukeen oltiin yhtä tyytyväisiä kuin opintoihin yleisestikin. Tekninen assistentti sai kiitosta ja vastaajat olivat tyytyväisiä siihen mahdollisuuteen, että teknisen assistentin palvelut olivat käytössä myös heille. Täysin virtuaalisesti toteutettu tutkinto pohjautuu luonnollisesti sille ajatukselle, että teknisten taitojen ja osaamisen sekä laitteistojen on oltava sillä tasolla, että opiskelu on mahdollista. Lisäksi oltiin vahvasti sitä mieltä, että verkko on sopiva työväline opiskeluun (keskiarvo 4,5).

Tietoteknisen ohjauksen osalta kuitenkin koettiin, että teknisten asioiden opettelu olisi hyvä käydä jo ennen ensimmäistä istuntoa. Ryhmän opiskelujen alkamisen osalta ei ollut syksyllä 2007 teknisiä ongelmia, vaan opintojen aloitus alkoi hyvinkin sujuvasti. Silti tässä kyselyssä vastaajat olivat sitä mieltä, että teknistä tukea olisi hyvä saada enemmän ennen opintojen alkamista. Tämä mahdollistaisi laitteistojen hankkimisen ja testauksen ennen opetuksen alkamista. Sinänsä tälle ryhmälle järjestettiin kahdessa orientaatioillassa ja Evon leirillä ohjausta myös tietoteknisiin asioihin liittyen. Lisäksi laitteistoihin liittyen opiskelijat saivat hyväksymiskirjeen mukana listan laitesuosituksista.

5 VERKKO-OHJAUKSEN KEHITTÄMINEN

Ohjausta tutkin erityisesti neljän verkko-ohjauksen näkökulman kautta: opiskelun ohjaus, pedagogis-sisällöllinen ohjaus, sosiaalis-viestinnällinen ohjaus ja tietotekninen ohjaus. Tietoteknisen ohjauksen rooli on tässä tutkimuksessa suppea, vaikkakin sen merkitys opiskelun kannalta pullonkaulatekijänä on suuri. Tutkimuksen tulokset esitin kappaleessa neljä. Tavoitteena on edelleen käyttää opiskelijoiden vastauksia ohjauksen kehittämisen pohjana lukuvuoden 2008-2009 ohjauksen suunnittelussa. Alustavat tulokset ja verkkotutkimuksen kehittämisen keskeisimmät ideat esitin Hämeen ammattikorkeakoulun Liiketalouden koulutusohjelman henkilöstölle kehittämispäivänä 6.5.2008. Näitä tuloksia on esitetty myös muissa Hämeen ammattikorkeakoulun yksiköissä.

Kaiken kaikkiaan opiskelijat pitivät saamaansa ohjausta hyvänä. Tämä oli mielestäni ensimmäistä virtuaalitutkintoa tekeväälle koulutusohjelmalle erinomainen tulos. Oli löydetty sellaisia ohjauksen tapoja, joihin opiskelijat olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä. Yhteenvetona voisin todeta, että opiskelun ohjauksen keskiarvo oli 4, pedagogis-sisällöllisen ohjauksen keskiarvo oli 3,9, sosiaalis-viestinnällisen ohjauksen keskiarvo oli 3,8 ja tietoteknisen ohjauksen keskiarvo oli 4. Lisäksi mielestäni on erittäin positiivinen tulos, että kaikilla ohjauksen osa-alueilla onnistuttiin tasapainoisen hyvin. Sosiaalis-viestinnällisen ohjauksen keskiarvo on alhaisin, mikä ei ole yllättävää. Juuri laadukas vuorovaikutus ja viestintä ovatkin haasteellisimmat saavuttaa verkossa.

Tutkimuksessa tutkin vuorovaikutuksen kehiä, joita muun muassa Immonen (2000) on esittänyt. Immosen (2000) kolmen vuorovaikutuskehän toimijat ovat läsnä Hämeen ammattikorkeakoulun virtuaalitutkinnossa. Ensinnäkin opettajat ja tuutori sekä tekninen tuki antoivat oman osuutensa ohjaukseen. Toiseksi ohjausta sai myös opiskelutovereilta. Kolmanneksi verkkomateriaali koettiin hyväksi ja ohjausta antavaksi. Tämä tutkimus antoi kuitenkin viitteitä siitä, että vuorovaikutusta tapahtui myös opiskelijan ja oppilaitoksen ulkopuolisten tahojen välillä. Näitä tahoja voisivat olla opiskelijan työyhteisö, harrastukset ja muu yhteiskunta. Tätä vuorovaikutuksen ke-

hää en tutkimuksessa varsinaisesti kysynyt, vaan sen olemassaolon löysin avoimista kysymyksistä. Vastaajat esimerkiksi kertoivat, että motivaation ja jaksamisen yhtenä tärkeimmistä tukijoista on oma perhe. Toisaalta vastauksista löytyi myös viitteitä siitä, että oma työ on antanut sisältöä opiskelulle. Vastaajat kertoivat, että teoriat ja käsitteet muuttuvat ymmärrettäviksi, kun niitä peilaa omaan työhön ja sen tuomaan konkreettiseen näkökulmaan. Näyttää siis siltä, että opiskelun ohjaajia oli paljon ja niiltä saatiin tukea, mutta tätä ei vielä ehkä ohjauksessa oppilaitoksen näkökulmasta ole osattu hyödyntää riittävästi. Pitäisin ensiarvoisen tärkeänä tämän neljännen vuorovaikutuskehän kehittämistä osana virtuaalisten opintojen ohjausta. Esimerkiksi opintojen tiukempi nivominen työelämään voi tuoda motivaatiota, mutta myös parantaa opiskelijan jaksamista. Työelämälähtöiset oppimistehtävät hyödyttävät sekä opintoja että työpaikalla tehtävää työtä, joten opintoihin käytetty kokonaisaika vähennee. Myös oppilaitoksen kannalta ulkopuolisten ohjaus on merkittävä resurssi. Tämä vähentää oppilaitokselta tarvittavan ohjauksen määrää.

Tässä tutkimuksessa on tutkittu erilaisia näkökulmia opiskelun ohjaukseen. Ohjauksen paradoksina ja haasteena on antaa sellaista ohjausta, josta opiskelija tulee aina vain enemmän itseohjautuvaksi. Ohjauksen lopullisena tavoitteena onkin se, että ohjausta ei tarvitsisi antaa ollenkaan. Jotta tämä tavoite saavutettaisiin, varsinkin opintojen alussa on panostettava moniin eri verkko-ohjauksen näkökulmiin. Laadukkaalla ohjauksella voidaan saavuttaa itseohjautuvuutta. Itseohjautuvuuteen liittyy myös vahvasti opiskelijan oma motivaatio. Vain motivoitunut opiskelija voi olla itseohjautuva. Hämeen ammattikorkeakoulun virtuaalitutkinnossa opiskelevat opiskelijat kertoivat, että oma motivaatio on kaikkein tärkein opiskeluun vaikuttava tekijä. Mielestäni itseohjautuvuus on saavutettu tässä tutkinnossa opiskelevien keskuudessa suhteellisen hyvin. Tässä tutkimuksessa ei ole otettu kantaa siihen, kuka ohjausta tarjoaa. Ainoastaan pedagogis-sisällöllisessä tehtävässä oletuksena oli, että sitä tehtävää hoitaa opettaja.

Mielenkiintoinen jatkotutkimusmahdollisuus olisi selvittää, miten eri ohjauksen tehtävät voisivat jakautua paremmin eri toimijoiden kesken. Verkko-ohjaukseen osallistuvat opettajien lisäksi monet tahot, kuten tuutori, tekninen tuki tai opintojen ohjaa-

ja. Sujuvan ja toimivan ohjauksen näkökulmasta olisi tärkeää selkeyttää toimijoiden välisiä rajapintoja ja vastuualueita. Lisäksi tulisi huomioida mahdollinen neljännen vuorovaikutuskehän mukaan ottaminen. Tällöin ohjausta antaisi myös opiskelijoiden lähipiiri, työpaikat tai harrastukset. Toinen mielenkiintoinen jatkotutkimusmahdollisuus liittyy opiskelun kuormittavuuteen. Tämä tutkimuksen perusteella opiskelijat kokivat opiskelun kuormittavana. Olisi mielenkiintoista selvittää, mihin tämä näkemys perustuu. Ovatko opintojaksot liian kuormittavia suhteessa niistä saatuihin opintopisteisiin? Millaiset odotukset kuormittavuudesta opiskelijoilla on? Lisäksi voisi selvittää tarkemmin, kuinka paljon aikaa opintoihin opiskelijat käyttävät.

Tutkimuksen toisena tavoitteena oli kyselyn perusteella tehdä kehittämissuhteita siitä, miten virtuaalista tutkintoa tulisi kehittää edelleen. Tutkimuksen perusteella nostan esille seuraavia kehittämissuhteita ohjauksen eri osa-alueiden näkökulmasta. Näkökulmat ovat opiskelun ohjaus, pedagoginen ja sisällöllinen ohjaus, sosiaaliset suhteet ja viestintä sekä tietotekninen ohjaus.

5.1 Kuormittavuus, koordinointi ja opintoneuvonta kehittämiskohteita

Opintojaksojen kuormittavuuden arviointi osoittautui yhdeksi kehitettäväksi kohteeksi. Kuormittavuutta tulisi arvioida opiskelijan näkökulmasta tarkemmin. Tällä hetkellä opiskelijat pitävät joitain opintojaksoja liian kuormittavana. Kuormittavuuden arviointiin on rakennettu työkaluja (esimerkki löytyy www.komiti.fi). Kuormittavuuteen apuna voisi myös olla opintojaksojen sisäinen ja välinen ydinainesanalyysi. Olisi löydettävä kaikille jaksoille keskeisin oppisisältö ja sitten keskityttävä siihen. Kuormittavuuden helpottamiseksi tarvittaisiin myös opettajien välistä tiiviimpää yhteistyötä. Toisena kehittämiskohteena nousi opintojaksojen väliseen koordinointiin liittyvä asia. Opintojaksojen välistä koordinointiä ja erityisesti oppimistehtävien ja tenttien palautusaikataulua tulee parantaa. Ehdotuksena tähän on sähköisen kalenterin luominen, jossa on näkyvillä opettajille kaikkien jaksojen palautuspäivät, tehtävät ja tentit. Tämä mahdollistaa paremman yhteissuunnittelun tulevaisuudessa.

Tämän tutkimuksen mukaan opiskelijat olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä opetusai-
koihin ja WebEx-istuntoihin. Kritiikkiä saivat pitkät lauantai-istunnot ja se, että lä-
hes kaikki Hämeen ammattikorkeakoulun verkko-opetus on tiistaisin ja torstaisin.
Tältä osin kehittämisehdotuksena ehdotan, että syksyllä 2008 aloittavan verkkoryh-
män opetusajat ovat muita päiviä kuin tiistai ja torstai. Näin tutkinnossa voi moni-
puolistaa opetustarjontaa ja esimerkiksi paljon korvaavuuksia saaneet opiskelijat
voivat ottaa jaksoja myös muilta ryhmiltä. Toisaalta ehdotan myös, että jatkossa
vältettäisiin pitkiä WebEx-istuntoja. Henkilökohtainen opintoneuvonta nousi opiske-
lijoiden keskuudessa yhdeksi merkittävimmistä kehittämiskohteista. Ryhmän opetta-
jatuutorin ohjaus oli pääasiassa ryhmän ohjausta. Kasvokkain tehdyissä tapaamisissa
oli myös jonkin verran yksilöohjausta. Verkkoryhmille täytyykin suunnitella luku-
vuodelle 2008-2009 henkilökohtainen opintojen ohjaus virtuaalisesti, jota sitten voi-
daan tukea muutamilla lähitapaamisilla. Opintojen ohjaaja voi luoda oman Moodle-
pohjan tai toimia tuutorityötilan kautta.

5.2 *Vuorovaikutus keskiössä*

Aktivointi ja vuorovaikutus nousivat opiskelijoiden vastausten mukaan yhdeksi kes-
keisimmistä kehittämisalueista. Opetuksen vuorovaikutteisuuteen tulee opettajien
kiinnittää entistä enemmän huomiota. Vuorovaikutuksen luomiseksi koko oppimis-
prosessi on suunniteltava huomioiden opiskelijan toiminta ja sen ohjaus. Tämä voi-
daan esittää suunnitteluvaiheessa esimerkiksi tekemällä pedagoginen käsikirjoitus,
jossa myös opiskelijan aktiviteetit on esitetty. Toimenpiteenä Hämeen ammattikor-
keakoulussa onkin suunniteltu koulutus opettajille Moodlen ja WebExin vuorovai-
kutuskeinojen käytöstä. Lisäksi jatkossa ehdotan pareittain toisten verkko-
opetukseen tutustumista ja mahdollisesti verkko-opetukseen opettajille työparityös-
kentelyä. Opiskelijat kokivat myös palautteen ja arvioinnin kehittämisalueeksi. Pa-
lautteen antaminen nousi opiskelijoiden mielestä yhdeksi tärkeimmistä oppimisen ja
reflektoinnin työkalusta. Palaute haluttiin erityisesti laadullisena ja omaa oppimista
tukevana. Toimenpiteinä ehdotankin, että kaikilla opintojaksoilla mietittäisiin tar-
kemmin palautteen antamisen mahdollisuuksia. Oppimistehtävien määrää voisi vä-
hentää ja asioita voisi yhdistää, jotta aikaa ja mahdollisuuksia jäisi entistä enemmän

palautteen antamiseen. Myös esimerkiksi vertaispalautteen tai itsearvioinnin tapoja tulisi myös yhteisesti kehittää.

Ohjeistusta voisi myös edelleen kehittää. Ohjeistus koettiin joillakin jaksoilla sekavaksi ja riittämättömäksi. Ohjeistuksen selkeyttä voisi parantaa esimerkiksi tekemällä jokaisesta opintojaksosta yksityiskohtainen pedagoginen käsikirjoitus. Tämän kautta koko opintojakso ja sen toteutus olisivat jo opintojakson alussa selkeästi esillä opiskelijalle. Pedagogisen käsikirjoituksen lisäksi ohjeistusta tulisi mielestäni antaa jakson kuluessakin. Ennen istuntoa voisi lähettää lyhyen viestin, jossa on esillä istunnon ohjelma. Toisaalta istunnon jälkeen voi vielä täydentää ja antaa saataville istunnossa esitetty materiaali, esimerkiksi kalvot jne. Istunnon jälkeen tätä materiaalia voi myös täydentää jälkepäin mieleen tulleilla asioilla. Myös oppimistehtävien palautusaikoihin voi laittaa lyhyen viestin. Kyse on mielestäni läsnäolosta. Opiskelijat haluavat tuntea, että verkon päässä on joku läsnä ja heitä varten. Tämä läsnäolo tulee luonnollisesti luokkatilanteessa, mutta verkossa se on luotava eri menetelmin.

5.3 Lähitapaamiset tukevat yhteisöllisyyttä

Ryhmässä opiskelu sai pääosin paljon positiivista palautetta. Ryhmän tuki koettiin tärkeänä sekä motivaation että ammatillisen kasvun tukena. Ryhmytyminen oli onnistunutta ja sen avulla opiskelijat kokivat sitoutuneensa opintoihin. Toisaalta ryhmätöiden vaikeuskin tuli esille. Aikataulujen ja erilaisten työskentelytapojen takia ei ryhmässä työskentelyyn oltu aina tyytyväisiä. Tällä perusteella ehdotankin, että ryhmän roolia oppimisen tukena kannattaa miettiä tarkoin. Kaikkea ei välttämättä kannata teettää ryhmätöinä. Ryhmän tuki on löydettävissä myös muilla keinoilla. Esimerkiksi vaiheistetun työskentelyn väliin voidaan rakentaa ryhmän kommentointi kaikkien oppimistehtäviin. Ryhmissä voidaan pohtia yhdessä asioita, vaikka sitten jokainen opiskelija palauttaisi oman arvioitavan työnsä. Erityisesti mielestäni arvioitavat työt voisivat olla pääasiassa yksilötöitä. Tällöin opiskelijat eivät olisi toisiinsa sidoksissa arvioinnin osalta.

Lähtitapaamiset ryhmän kanssa osoittautuivat tarpeellisiksi opiskelun virtuaalisuudesta huolimatta. Verkko-opiskelun kasvottomuus aiheuttaa monien tavallisessa luokkahuonetilanteessa luonnollisesti olevien asioiden puuttumisen. Siksi ehdotankin, että ryhmälle järjestetään pari kertaa vuodessa tilaisuus tavata toisiaan. Tämä edistää yhteisöllisyyden syntymistä ja voi parantaa vuorovaikutusta myös verkossa.

5.4 Mahdollisuus laajempaan tietotekniseen ohjaukseen

Tietotekniseen ohjaukseen liittyy haasteita nimenomaan ennen opiskelun alkua. Opiskeluvälineisiin täytyy saada kunnon ohjausta ennen varsinaisen opiskelun alkua. Tämän osalta onnistuttiin syksyllä 2007 hyvin ja ehdotankin, että ohjausta järjestetään vastaavalla tavalla. Tällöin orientaatiotilaisuus järjestettäisiin elokuun viimeisellä viikolla ja Evolla kahden päivän leiri syyskuussa. Ennen opiskelun alkua voisi tulevina vuosina järjestää muutamia testausistuntoja, joissa opiskelijat voisivat rauhassa kokeilla laitteistojensa ja yhteyksiensä toimivuutta teknisen assistentin ohjauksessa. Lisäksi näissä istunnoissa voisi vielä harjoitella esimerkiksi WebExin ryhmätyötilojen käyttöä. Myös laitteistosuosituksat näyttävät olevan tarpeellisia eli niiden määrittämistä täytyy jatkaa.

Tietoteknisen ohjauksen kehittäminen jatkuu varmasti tulevina vuosina. Etäopetusympäristöt ja niiden ominaisuudet muuttuvat ja kehittyvät jatkuvasti, joten jo pelkästään tämä seikka aiheuttaa jatkuvan koulutuksen tarpeen. Hämeen ammattikorkeakoulun verkko-opetuksen assistentille riittää jatkossa töitä juuri uusien laitteistojen etsimisen, testauksen ja oppimisympäristön kehittämisen näkökulmasta. Näistä näkökulmista voisi myös löytyä uusia mielenkiintoisia jatkotutkimuskohteita.

LÄHTEET

Arvaja, M. ja Mäkitalo-Siegl, K. (2006) Yhteisöllisen oppimisen kognitiiviset, sosiaaliset ja kontekstuaaliset tekijät: verkkovuorovaikutuksen näkökulma. Teoksessa Järvelä, S., Häkkinen, P. ja Lehtinen, E. (toim.) (2006) (125-146) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. WSOY: Helsinki.

Bloomberg, L.D. (2007) Culture and Community: Case Study of a Video-Conferenced Graduate Distance education Program, 22, (1), 41-58.

Conrad, D. (2005) Building and Maintaining Community in Cohort-Based Online Learning. Journal of Distance Education, 20 (1), 1-20.

Hakkarainen, K., Bollström, M., Pyysalo, R. ja Lonka, K. (2005) Tutkiva oppiminen käytännössä. WSOY: Helsinki.

Häkkinen, P. (2002) Challenges for Design of Computer-based Learning Environments. British Journal of Educational Technology 33 (4), 461-469.

Hämäläinen, R. ja Häkkinen, P. (2006) Verkkotyöskentelyn vaiheistaminen yksilöllisen ja yhteisöllisen oppimisen tukena. Teoksessa Järvelä, S., Häkkinen, P. ja Lehtinen, E. (toim.) (2006) (230-246) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. WSOY: Helsinki.

Iiskala, T. ja Hurme, T-R. (2006) Metakognitio teknologisessa oppimisympäristössä. Teoksessa Järvelä, S., Häkkinen, P. ja Lehtinen, E. (toim.) (2006) (40-60) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. WSOY: Helsinki.

Immonen, J. (2000) Kirjeopetuksesta verkko-opiskeluun – etäopetuksen neljä sukupolvea. Teoksessa Matikainen ja Manninen (2000) (toim.) (15-29) Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus: Lahti.

Järvenoja, H. ja Järvelä, S. (2006) Motivaation ja emotionien säätely oppimisprosessin aikana. Teoksessa Järvelä, S., Häkkinen, P. ja Lehtinen, E. (toim.) (2006) (85-102) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. WSOY: Helsinki.

Kullaslahti, J., Kilpeläinen, H. ja Mattila, A. (2007) Yksittäisistä verkko-opintojaksoista verkkotutkintoon. Teoksessa Kullaslahti, J., Mänty, I., Pruikkonen, A. ja Seilonen, L. (toim.) (2007) (35-46) Tulevaisuuden eOpettaja. Yhteistyöllä malleja ja menetelmiä verkko-opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen, Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisuja 6/2007: Hämeenlinna.

Lehtinen, E. (2006) Teknologian kehitys ja oppimisen utopiat. Teoksessa Järvelä, S., Häkkinen, P. ja Lehtinen, E. (toim.) (2006) (264-278) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. WSOY: Helsinki

Manninen, J. (2000) Kurssikoulutuksesta oppimisympäristöihin – aikuiskoulutuskäytäntöjen kehityslinjoja. Teoksessa Matikainen ja Manninen (2000) (toim.) (29-43) Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus: Lahti.

Manninen, J. (2003) Ohjaus verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Teoksessa Matikainen, J. (toim.) (2003) (27-40) Oppimisen ohjaus verkossa. Palmenia-kustannus: Helsinki.

Manninen, J. ja Pesonen, S. (2000) Aikuisdidaktiset lähestymistavat – verkkopohjaisten oppimisympäristöjen suunnittelun taustaa. Teoksessa Matikainen ja Manninen (2000) (toim.) (63-80) Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus: Lahti.

Mannisenmäki, E. (2000) Oppija verkossa – yksin ja yhdessä. Teoksessa Matikainen ja Manninen (2000) (toim.) Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympä-

päristöjen teoriaa ja käytäntöä. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus: Lahti.

Mannisenmäki, E. (2003) Verkko-ohjaajan tehtävät ja roolit. Teoksessa Matikainen, J. (toim.) (2003) (41-54) Oppimisen ohjaus verkossa. Palmenia-kustannus: Helsinki.

Matikainen, J. (2004) Verkko –ohjauksen väline vai areena? Teoksessa Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet. PS-Kustannus: Jyväskylä.

Merenluoto, K. (2006) Käsitteellinen muutos oppimisessa ja teknologiaympäristön tuki,. Teoksessa Järvelä, S., Häkkinen, P. ja Lehtinen, E. (toim.) (2006) (18-39) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. WSOY: Helsinki.

Mezirow, J. (1996) Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Mezirow, J. (1996) (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuis-koulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus: Lahti.

Montonen, T. (2003) Palmenian kirjoittajakoulutus verkossa –huomautuksia ohjauksesta. Teoksessa Matikainen, J. (toim.) (2003) (99-119) Oppimisen ohjaus verkossa. Palmenia-kustannus: Helsinki.

Nevgi, A. (2000) Yksin vai yhdessä –opiskelijoiden kokemuksia verkkokursseilta,. Teoksessa Matikainen ja Manninen (2000) (toim.) (183-199) Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus: Lahti.

Nevgi, A. ja Lindblom-Ylänne, S. (2007) Opetuksen suunnittelun työkalut. Teoksessa Lindblom-Ylänne ja Nevgi (toim.) (236-252) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY.

Nokelainen, L. ja Sointu, L. (2003) Oppimista ja opiskelua ohjaavat materiaalit. Teoksessa Matikainen, J. (toim.) (2003) (69- 87) Oppimisen ohjaus verkossa. Palmenia-kustannus: Helsinki.

Paavola, S., Hakkarainen, K. ja Seitamaa-Hakkarainen, P. (2006) Tutkivan oppimisen periaatteita ja käytäntöjä: ”trialoginen” tiedonluomisen malli. Teoksessa Järvelä, S., Häkkinen, P. ja Lehtinen, E. (toim.) (2006) (147-166) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. WSOY: Helsinki.

Pasanen, H. (2003) Mitä ohjaus on? Teoksessa Matikainen, J. (toim.) (2003) (11-24) Oppimisen ohjaus verkossa. Palmenia-kustannus: Helsinki.

Pata, K., Sarapuu, T. ja Lehtinen, E. (2005) Tutor Scaffolding Styles of Dilemma Solving in Network-Based Role-Play. *Learning and Instruction* 15 (2005) 571-587.

Roval, A.P. & Barnum, K.T. (2003) On-Line Course Effectiveness: An Analysis of Student Interactions and Perceptions of Learning. *Journal of Distance Education* 18 (1), 57-73.

Seidel, T., Rimmele, R. ja Prenzel, M. (2005) Clarity and Coherence of Lesson Goals as a scaffold for Student Learning. *Learning and Instructions*, 15 (2005) 539-556.

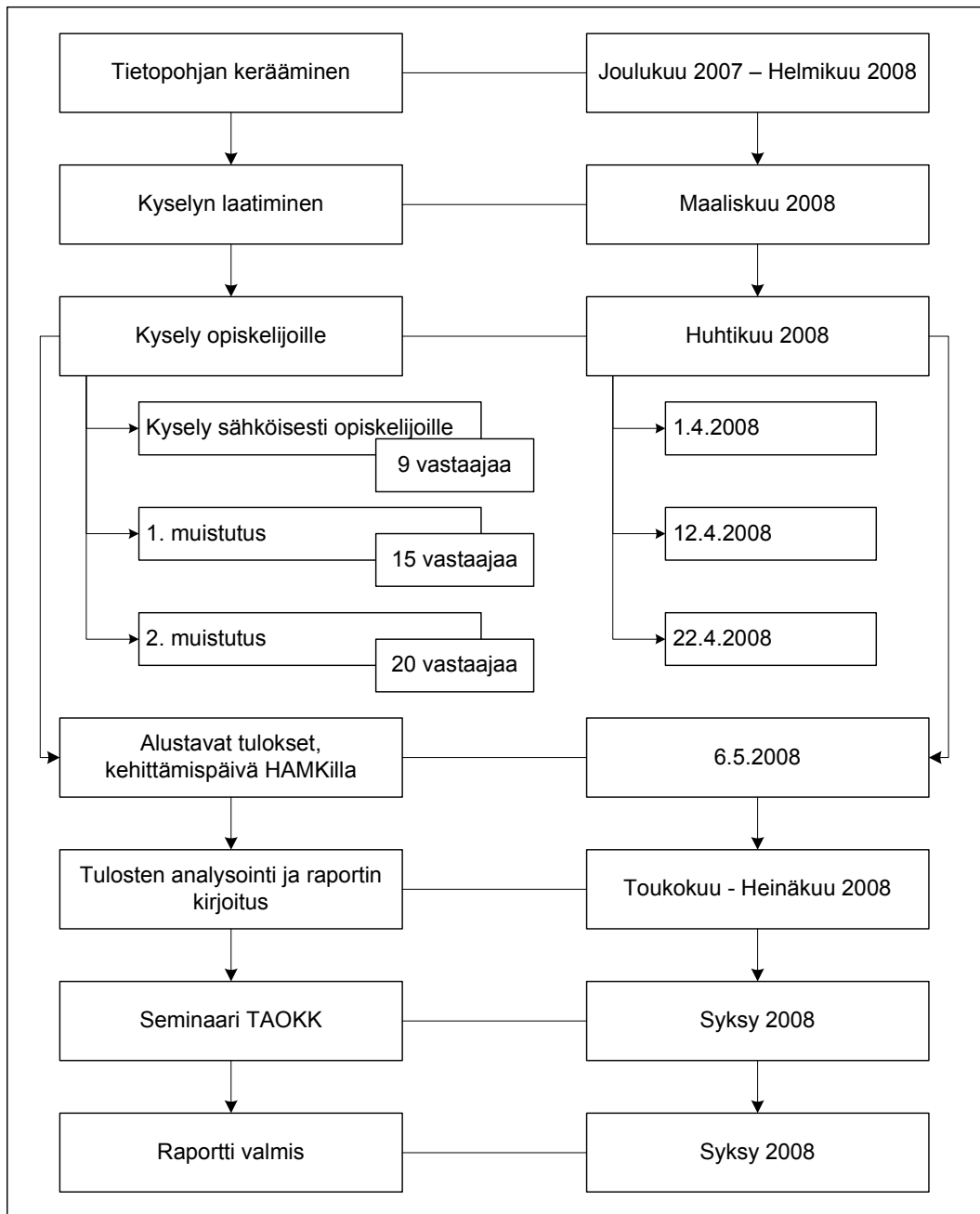
Salmon, G. (2000) *E-Moderating. The Key to Teaching and Learning Online*. London: Kogan Page.

Valleala, U-M. (2007) Oppiiko vanha koira uusia temppejuja?. Näkökulmia aikuisten opiskeluun ja oppimiseen. Teoksessa Collin, K. ja Paloniemi, S. (2007) (toim.) (55-93) *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Veermans, M. ja Tapola, A. (2006) Motivaatio ja kiinnostuneisuus,. Teoksessa Järvelä, S., Häkkinen, P. ja Lehtinen, E. (toim.) (2006) (65-84) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. WSOY: Helsinki.

Vygotsky, L. (1978) *Mind in society*. Harvard University Press: Cambridge.

	SULJETTU	AVOIN
MOTIIVI	ulkoinen	sisäinen
OPISKELUPÄÄTÖS	muiden painostus tai pakko	omaehtoinen
OSALLISTUMISTA-PA	perinteinen, kurssimuotoinen	itseopiskelu
TAVOITTEIDEN MÄÄRITTELY	kouluttaja, organisaatio, yhteiskunta	itse
AIKA	sovitut kokoontumiset	vapaus ajasta
PAIKKA	sidottu tiettyyn paikkaan	vapaus paikasta
OPPISISÄLLÖT	kaikille yhteiset	yksilölliset
OPISKELTAVAN TEIDON LUONNE	selkeästi rajatut ongelmat ja vastaukset, oppiaineperusteisuus	laajat soveltamista tarvitsevat kokonaisuudet
KONTEKSTI	oppilaitos	reaalitodellisuus
YHTEYS REAALI-MAAILMAAN	puuttuu kokonaan	ongelmakeskeinen, oppimisprojektit
SAAVUTETTAVUUS	opiskelijat valitaan, pääsykokeet	avoin kaikille halukkaille
TOTEUTUSTAPA	kurssipohjainen	itseopiskelu
OPISKELUTAHTI	ennalta määrätty	itse määrätty
VÄLI-NE/MENETELMÄT	yksi menetelmä	useita vaihtoehtoisia välineitä
YHTEISTOIMINNALLISUUS	yksinopiskelua, ajattelu- ja reflektioimisprosessit yksin	yhteistoiminnallista, vuorovaikutukseen perustuvaa
ARVIOINTI	ulkopuolisen toimesta	itsearviointi



Liiketalouden verkkotutkinto, palaute kevät 2008

Kerro palautteesi HAMKin verkossa toteutettavasta tradenomitutkinnosta!

Tuloksia käytetään tutkinnon edelleenkehittämiseen sekä Leena Mäkisen ammatillisen opettajakorkeakoulun kehittämistyön aineistoksi. Vastaukset käsitellään siten, että yksittäisen vastaajan mielipide ei tule esille.

Kiitos palautteestasi!

Vastatessasi kysymyksiin huomio, että ohjauksella tarkoitetaan tukea, neuvoja, palautetta, teknisiä ratkaisuja yms., joita opettaja tai oppimateriaali tarjoaa helpottaakseen oppimistasi.

Perustiedot

1) Sukupuolesi?

- nainen
- mies

2) Ikäsi?

- 15-25
- 25-35
- 35-45
- 45-55
- 55->

3) Paljonko opintopisteitä (noin) saat suoritettua ensimmäisen vuoden aikana?

- alle 20
- 20-40
- 40-60
- yli 60

4) Oletko tyytyväinen opintoihisi?

- Kyllä, olen erittäin tyytyväinen
- Kyllä, olen jokseenkin tyytyväinen
- Ei, olen jokseenkin tyytymätön
- Ei, olen täysin tyytymätön

5) Tunnetko oppineesi käytetyillä opetusmenetelmillä?

- Kyllä, koen oppineeni paljon
- Kyllä, koen oppineeni jonkin verran
- En, koen oppineeni tyydyttävästi
- En, koen oppineeni vain vähän

Seuraava -->

Liiketalouden verkkotutkinto, palaute kevät 2008

Opiskeluympäristö

6) Arvioi seuraavia asioita opiskeluympäristöön liittyen

	1	2	3	4	5	
Opiskelussa opiskelijan rooli on passiivinen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Opiskelussa opiskelijan rooli on aktiivinen
Opiskelussa tiukat aikarajat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Opiskelu mahdollista omaan tahtiin
Opettaja määrittelee tavoitteet opiskelulle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Voin itse määrittellä tavoitteita opiskelulle
Opiskelulla ei yhteyttä työhöni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Opiskelulla selkeä yhteys työhöni
Käytössä yksi opetusmenetelmä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Käytössä monia opetusmenetelmiä
Pääasiassa yksinopiskelua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Yhteistoiminnallista, vuorovaikutuksellista opiskelua
Oppimistehtävät rajattu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Opiskelussa soveltamista ja omaa pohdintaa vaativia tehtäviä
Arviointi arvostelua ja liian vähäistä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Arviointi monipuolista ja oppimista edistävää

<-- Edellinen

Seuraava -->

Liiketalouden verkkotutkinto, palaute kevät 2008

Käytännön järjestelyt

7) Arvioi seuraavia opiskelun käytännön järjestelyjä

	5=erinomainen	4=hyvä	3=tyydyttävä	2=välttävä	1=huono
Opiskeluprosessi kokonaisuudessaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saamani ohjaus opettajilta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saamani ohjaus tuutorilta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saamani ohjaus muilta opiskelutovereilta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetusajat (Webex)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opintojaksojen suhteutuminen toisiinsa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opintojaksojen kuormittavuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saamani tekninen tuki	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verkon sopivuus opiskeluun	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8) Miten erityisesti opiskelun käytännön järjestelyjä tulisi mielestäsi kehittää?

<- Edellinen

Seuraava ->

Liiketalouden verkkotutkinto, palaute kevät 2008

Ohjaus ja opetuksen sisällöt

9) Arvio opintojaksojen sisältöä ja saamaasi ohjausta

	5=erinomainen	4=hyvä	3=tyytyttävä	2=välttävä	1=huono
Oppimistehtävät	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muut oppimateriaalit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajan asiantuntijuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verkoistuntojen (WebEx) sisältö	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajien antama ohjaus (määrä)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajien antama ohjaus (laatu)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10) Mitkä ohjauksen tavat ja työkalut toimivat parhaiten verkkotyöskentelyssä ja -opetuksessa? Miksi?

11) Mitkä ohjauksen tavat ja työkalut eivät toimineet verkkotyöskentelyssä ja -opetuksessa? Miksi?

<-- Edellinen

Seuraava -->

Liiketalouden verkkotutkinto, palaute kevät 2008

Yhteisöllisyys

12) Miten alla olevat väittämät kuvaavat opiskelun yhteisöllisyyttä ja ilmapiiriä?

	5=kuvaa erinomaisesti	4=kuvaa hyvin	3=kuvaa tydyttävästi	2=kuvaa välttävästi	1=kuvaa huonosti
Avoin ja rento opiskeluilmapääri	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yhteistyötä korostava ohjaus opettajalta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yhteinen tekeminen opiskelutovereiden kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vuorovaikutteinen opiskelu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tunteita ja motivaatiota huomioiva opiskelu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13) Tunnetko kuuluvasi opiskelijaryhmään?

- Kyllä
 En

14) Pitäisikö yhteisöllisyyttä mielestäsi lisätä?

- Kyllä
 Ei

15) Mitkä tekijät edistivät yhteisöllisyyttä? Millä keinoilla yhteisöllisyyttä voisi mielestäsi lisätä?

16) Mitkä tekijät vähensivät yhteisöllisyyttä?

17) Miten kuvailisit ryhmän roolia oman oppimisesi kannalta?

<-- Edellinen

Seuraava -->

Liiketalouden verkkotutkinto, palaute kevät 2008

Opiskelu ja oppiminen

18) Mitkä tekijät edistivät oppimistasi eniten? Aseta tärkeysjärjestykseen 1-7 siten, että 1 on vähiten tärkeä ja 7 on tärkein tekijä.

	7	6	5	4	3	2	1
Oma opiskelumotivaatio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opiskeluryhmän tuki	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajilta saamani ohjaus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muu ohjaus (tuttori, opo, assistentti)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Laadukas opetusmateriaali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mielenkiintoiset opetussisällöt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muut verkostoni (työ, perhe tms.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19) Mitkä tekijät vaikeuttivat oppimistasi eniten?

20) Muita viestejä ja toiveita koulutuksesta

Kiitos palautteestasi!