

Päivi Timonen, Hilla Mäkelä & Sanna Lukkarinen (toim.)

Kampuksella digittää

Poimintoja verkko-oppimisen kehittämisestä



Päivi Timonen, Hilla Mäkelä & Sanna Lukkarinen (toim.)

Kampuksella digittää

Poimintoja verkko-oppimisen kehittämisestä

Päivi Timonen, Hilla Mäkelä & Sanna Lukkarinen (toim.)
Kampuksella digittää
Poimintoja verkko-oppimisen kehittämisestä

ISBN 978-952-456-338-3 (painettu)
ISBN 978-952-456-337-6 (verkkojulkaisu)

ISSN 2343-0664 (painettu)
ISSN 2343-0672 (verkkojulkaisu)

Humanistinen ammattikorkeakoulu julkaisuja, 80.

Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu.
© Humanistinen ammattikorkeakoulu & tekijät 2019

Kustannustoimitus: Tuula Johansson
Kansi ja taitto: Emilia Reponen

Kiitos teille

Lämmin ja iso kiitos Kampuksella digittää - Poimintoja verkko-oppimisen kehittämisestä -julkaisuun kirjoittaneille Humakin yhteistyökumppaneille ja henkilökunnalle. Yksissä kansissa on avattuna aimos annos verkko-oppimisen kokemusta. Artikkelien järjestys valikoitui niin, että ensiksi esitellään Humakin osaamista ja kokemusta. Tämän jälkeen siirrytään taitavien yhteistyökumppaneiden artikkeleihin.

Digikyvykkyyttä ovat informaatiolukutaito ja monipuoliset tiedonhankintataidot, joiden kartuttamista artikkelissa kuvataan pedagogisesti. Humakin lehtoreiden artikkeleissa näkökulmana on valmennuspedagogiikan toteuma verkko-oppinnoissa. Kulttuurituotannon verkkotutkinnon ensimmäinen lukuvuosi on loppusuoralla tämän julkaisun ilmestymisen aikoihin. Yhteisöpedagogitutkinnosta esitellään kokemuksia verkkopainotteisesta monimuototutkinnosta ja lehtori-valmentajan kokemuksia verkkoläsnäolosta. eAMK:n verkko-oppimisen laatuksiteerit ovat ahkerassa käytössä. Yhteisöllisyyttä verkko-opiskeluun saadaan luotua esimerkiksi webinaareissa. Tätä on selvittänyt tulkikkoulutuksen lehtori. Hankkeet ovat oleellinen osa verkkopedagogista kehittämistyötä. AduLet-hankkeen sisällöt tulevat esille Humakin lehtoreiden kirjoituksissa.

Humakin osuuden jälkeen artikkeleissa siirrytään yhteistyötahojen osaamisen esittelyyn. Julkaisussa meillä on kunnia esitellä tuoreen väitöskirjan sisältöä, kun Sanna Ruhalahti on avannut strukturoidun opiskelun suunnittelun DDD pedagogista mallia, jonka avulla dialogitaitoja edistetään digitaalisissa oppimisen ympäristöissä.

eAMK- ja Toteemi -hankkeissa tavoitteena on ollut yhteistyö hankkeen toimijoiden kesken. Tästä virisi idea yhteistyöhön ja -kirjoittamiseen Haaga-Helian yliopettaja Merja Alanko-Turusen kanssa. Verkko-oppimisen suunnitteluhan (Learning design) on taustalla onnistuneissa verkko-opintojaksoissa. eAMK-hankkeessa on kehitetty monipuolisesti verkkopedagogiikkaa, ristiinopiskelua ja digiohjausta. Tässä kehittämisessä on myös hyödynnetty käänteisen kehittämisen menetelmää osana hanketyötä. Tässä julkaisussa tämä arki näkyy Humakin ammattikorkeakoulun tutkijayliopettaja Jaana Kullaslahden kera kirjoitetussa artikkelissa. Reaaliaikaisista verkkotapahtumista on myös lopussa pieni hahmotelma.

Helsingissä 23.5.2019
Toimittajat

AduLet


eAMK
Valitse, opi, erikoistu


TOTEEMI

Sisällysluettelo

Jukka Määttä

Kohti uutta oppimisen aikakautta: Suunnitelmallista vuorovaikutusta ja ohjausta verkossa – kokemuksia ja havaintoja digioppimisesta	8
--	----------

Pirjo Kangas & Hilla Mäkelä

Informaatiolukutaidon ja tiedonhankintataitojen merkitys ja kehittyminen digitaalisessa opiskelussa	12
--	-----------

Johanna Henriksson & Niila Tamminen

Kulttuurituotannon koulutuksen monimuoto-opiskelijoiden yhteisöllisyyden rakentaminen verkossa	24
---	-----------

Jari Hoffrén

Kulttuurituottajan tapaslautanen verkossa – silmänruokaako vain? Kokemuksia ja arviointeja kulttuurituotannon digitoteutuksista	33
--	-----------

Annikki Kluukeri, Päivi Timonen, Tarja Nyman, Sanna Nieminen,
Juha Nikkilä, Ursula Roslöf & Virpi Ruuska

Yhteisöpedagogitutkinnon digitaalinen maailma – kokemuksia ja arviointia verkkopainotteisen monimuotokoulutuksen alkutaipaleelta	44
---	-----------

Erja Anttonen

Lehtori-valmentajan läsnäolon välittyminen verkkokurssilla	53
---	-----------

Sanna Lukkarinen & Minna Rajalin

Verkkovalmennusta nuva-väylällä – Pilotista vakiintuneeksi toiminnaksi	62
---	-----------



Zita Kóbor-Laitinen & Maria Kuokkanen

Opiskelijoiden kokemuksia vuorovaikutuksesta Humakin reaaliaikaisissa webinaareissa	70
--	-----------

Sanna Ruhalahti

Dialogisella yhteisöllisellä tiedonrakentamisella suunnataan syväoppimiseen	84
--	-----------

Merja Alanko-Turunen & Päivi Timonen

Oppimista muotoilemassa verkkoon - yhteisölliset ja ohjatut työskentelyprosessit tukemassa opettajien kehittämistyötä	92
--	-----------

Päivi Timonen

Case: Oppimisen muotoilua moduulitasolla Carpe Diem -menetelmää soveltaen	102
--	------------

Merja Alanko-Turunen

Case: ABC learning designin soveltamista Tshwane University of Technologyn yrittäjyysopintojaksojen rakentamisessa syksyllä 2018, Pretoriassa, Etelä-Afrikassa	109
--	------------

Merja Alanko-Turunen

Case: Carpe Diem -mallin uusia ja päivitettyjä työvaiheita	113
--	------------

Jaana Kullaslahti & Päivi Timonen

Yhteisöllisyyttä käänteisellä työskentelyllä digitaalisissa ympäristöissä	118
--	------------

Päivi Timonen

Reaaliaikainen opintovalmennus- tapahtuma digitaalisissa ympäristöissä	129
---	------------

Toimittajat ja kirjoittajat	139
--	------------



Kohti uutta oppimisen aikakautta: Suunnitelmallista vuorovaikutusta ja ohjausta verkossa – kokemuksia ja havaintoja digioppimisesta

Oppimisympäristöt ja pedagogiset prosessit uudistuvat digitaalisuuden myötä. Pohjimmiltaan ihmisen oppiminen ei muutu, vaikka oppimisympäristöt vaihtuvat ja moninaistuvat. Uusi aika ja toimintaympäristö haastavat arvioimaan pedagogisen kehittämisen ja opetustoiminnan suunnittelun ja toteutuksen uudestaan. Internetin välityksellä tietoa on saatavilla viljalti, mutta haaste on siinä, miten tieto muuttuu oppimiseksi eli pysyväluonteiseksi käyttäytymismallien muutokseksi. Miten oppija saatetaan oikean tiedon äärellä ja miten häntä autetaan oppimisen aikana sekä yksilöllisesti että ryhmässä yhteisöllisesti oppien. Siinä on avainkysymys, johon tarvitaan fasilitaattoria, valmentajaa, opettajaa ja oppimisen ohjaajaa.

Humakissa digioppimista on kehitetty vuodesta 2015 alkaen systemaattisesti osana Digikampus-konseptia. Tavoitteena on ollut kehittää digitaalisen oppimisen toimintaympäristö, joka on saavutettava ja palvelee opiskelijoita ajasta ja paikasta riippumattomasti. Keskeinen painopiste on ollut yhteisöllisen pedagogiikan kehittämisessä, jossa oppijat voivat kohdata mahdollisimman luontevasti.

Artikkeleissa kuvataan Humakin kehittäjien ja opettajien kokemuksia uusista kokeiluista ja työtavoista digitaalisessa oppimisympäristössä. Tarinat kertovat erilaisten verkkomuotoisten monimuotokoulutusten toteuttamisen kokemuksista ja myös oppimisen suunnittelun moninaisista kehittämisen tavoista. Kertomukset ovat rohkaisevia, mutta paljastavat samalla myös sen miten paljon kehittämistyötä on vielä edessä. Mukana on myös Humakin yhteistyökumppaneiden artikkeleita, joiden kanssa on tehty yhteistyötä erilaisissa kehittämishankkeissa ja –verkostoissa.

Humakin informaatikot Hilla Mäkelä ja Pirjo Kangas korostavat artikkelissaan informaatiolukutaidon merkitystä oppimisen ehtona sekä opiskelijoille että henkilöstölle. He painottavat avointen tietokantojen ja avointen julkaisujen merkityksellisuutta. Tiedon löytäminen avoimista ympäristöistä tulee valmistuville yhä tärkeämmäksi, koska todennäköisesti työpaikoilla korkeakoulujen suljetut tietokannat ovat vain harvojen työnantajien käytössä.

Henrikssonin ja Tammisen artikkelissa kerrotaan kulttuurituotannon monimuoto-opiskelijoiden yhteisöllisyyden kehittämisen haasteita. He painottavat oppimisympäristön helppoa käytettävyyttä opiskelijan näkökulmasta sekä myös opiskelijoiden tavoitettavuutta ja luontevan vuorovaikutuksen luomista. Jälkimmäisten asioiden saavuttaminen edellyttää opetushenkilöstön aktiivista otetta. Kirjoittajat myös alleviivaavat kohtaamisen merkitystä oppimisympäristöstä riippumatta.

Hoffrén arvioi kokemuksiaan Kulttuurituotannon perusteet- opintojaksolta. Hän painottaa suunnitelmallisuuden merkitystä. Opintokokonaisuudet voidaan jakaa luonteviin tavoitteellisiin osiin. Suunnitelmallisuus vähentää myös opettajan omaa kuormitusta ja samalla vastuuta oppimisesta voidaan siirtää opiskelijalle itselleen. Tärkeää on myös opiskelijoiden viestintä automaattitoiminnoilla sekä lehtoreiden yhteissuunnittelu.

Yhteisöpedagogikoulutuksen monimuototiimin jäsenten yhteisessä artikkelissa (Kluukeri yms.) kuvataan kokemuksia ensimmäisestä laajemmasta verkkoymäpäristössä tapahtuvasta valtakunnallisesta monimuotototeutuksesta. Koulutuksen toteutustapa on ollut uusi yhteisöpedagogikoulutuksessa ja kulttuurimuutos on ollut suuri edellisten vuosiin toteutuksiin verrattuna. Opiskelijoiden ohjaus tavat hakevat vielä muotoaan, mutta tiimi uskoo kokeilevan kehittämistoiminnan tuottavan vielä oikeat toimintatavat. Keskeinen osa työskentelyä on kesken eräisyyden sietäminen, kun kehitetään uutta kokeilutoiminnan kautta.

Anttonen kirjoittaa kokemuksistaan Osallistava pedagogiikka -opintojakson toteuttamisesta. Hänen mukaansa opettajan rakentava, selkeä ja ymmärrettävä viestintä ovat keskeinen edellytys opintojen onnistumiselle. Hän painottaa myös opettajan läsnäolon tärkeyttä, jota opiskelijat arvostavat. Sen toteutumisen onnistuminen edellyttää suunnitelmallisuutta ja tietoisia valintoja.

Lukkarinen ja Rajalin kirjoittavat väylä-opintojen kehittämisestä. He kertovat siitä, miten pienestä pilotista kasvoi valtakunnallinen konsepti kasvatus- ja ohjausalan tutkinnon opiskelijoille. Niin sanottu Nuva- väylä on verkossa toteutettu mahdollisuus suorittaa yhteisöpedagogin ammattikorkeakouluopintoja jo toisen asteen opintojen aikana. He alleviivaavat artikkelissaan systemaattisen ohjauksen merkitystä opintomenetyksen välttämättömänä edellytyksenä.

Kóbor-Laitinen ja Kuokkanen ovat keränneet opintojaksopalautetta ja kirjoittavat siitä, miten teknisen ympäristön hallinta tuottaa haasteita. Reaaliaikaisen webinaarien tuottamat oppimiskokemukset eivät ole itsestään selviä. Eri-tyisen merkittävä asia oppimisen kannalta on vuorovaikutuksen toteutuminen verkossa. Palautteiden tulosten perusteella asiat, jotka liittyvät opettajan omaan didaktiseen työskentelyyn ja oppimistapahtuman huolelliseen suunnitteluun, ovat tärkeitä.

Ruhalahti selvittää oppimisen yhteisöllistä luonnetta myös digitaalisessa ympäristössä. Artikkelissaan hän esittelee autenttisen ja dialogisen yhteisöllisen tiedonrakentamisen pedagogista mallia oppimisen suunnittelun tukena DDD (Dialogical, Digital and Deep learning). Vaiheistettu malli on yhdistetty syväoppimisen eri näkökulmiin ja malli tarjoaa digitaalisen opetuksen suunnittelijoille ja kehittäjillä opetuksen suunnittelukehityksen.

Kullaslahden ja Timosen artikkelissa on kuvattu käänteisen oppimisen ajattelutapaa, jossa yhteisöllisyys, osallisuus ja aktiivisuus ovat keskiössä. Digitaalinen oppimisympäristö mahdollistaa tasavertaisemman äänen antamisen myös heille, jotka formaalissa luokahuonekeskustelussa jäisivät pimentoon. Sellaisen verkko-oppimisen suunnitteleminen ja johtaminen, joka aidosti tuottaa yhteisöllistä oppimista osallistavilla työtapoilla, vaatii etukäteissuunnittelua ja myös oppimisprosessin aikana tarkkaa ohjausta.

Timonen ja Alanko kirjoittavat verkko-oppimisesta palvelumuotoilun näkökulmasta. Opettajilla tulisi olla mahdollisuus ja rohkeus käyttää monipuolisesti erilaisia opetuksen palvelumuotoilun keinoja ja vaihtoehtoja.

Kokonaisuutena artikkelikokoelma tarjoaa katsauksen digitaalisen oppimisen kokeiluihin, saatuihin kokemuksiin ja kehittämishaasteisiin. Kokeneiden pedagogien kokemusääni tuottaa tarkkoja havaintoja ja näitä alleviivaamalla löydetään jatkokehittämisen askelmia. Niitä löytyy didaktisista asioista, ohjauksesta kokonaisuutena sekä myös järjestelmien kehittämisestä entistä enemmän oppijan palvelumuotoilun näkökulmasta. Yhtenä punaisena lankana kokemusartikkeleista nousee oppimisen suunnitelmallisuus ja läsnäolon sekä vuorovaikutuksen tärkeys. Verkkoympäristö mahdollistaa yhteisöllisyyden ja tasavertaisemman oppimistilanteen toteutumisen hiukan eri tavalla ja kuin perinteinen lähiopetus. Lukija jää kysymään seuraavaa vaihetta: mitä opittiin ja millä tavoin opiskelijoiden näkökulmasta? Näyttää siltä, että tekninen taso ja osaaminen eivät ole enää kynnyskysymys, kuten oli joskus vuosia sitten. Nyt haetaan oppimisen merkityksiä ja mielekkyyttä.

Informaatiolukutaidon ja tiedonhankintataitojen merkitys ja kehittyminen digitaalisessa opiskelussa



Humanistisessa ammattikorkeakoulussa (Humak) on ollut syksystä 2018 alkaen mahdollista opiskella digitaalisella kampuksella. Opiskelija on voinut suorittaa tutkinnon lähes kokonaan verkossa. Digitaalisen opiskelun lisääntyminen vaatii opiskelijalta uudenlaista osaamista esimerkiksi tiedonhankinnassa, mikä on otettava huomioon myös kirjaston antamassa informaatiolukutaidon opetuksessa. Myös Humakin pedagoginen malli valmennuspedagogiikka edellyttää opiskelijalta aktiivista roolia oppijana ja tiedon prosessoijana.

Informaatiolukutaidolla tarkoitetaan taitoja, jotka liittyvät tiedon hakemiseen, hallintaan, arviointiin ja käyttöön. Informaatiolukutaito on kykyä tunnistaa tiedontarve, hakea tietoa tehokkaasti, arvioida tietoa ja tiedonlähteitä kriittisesti, käyttää tietoa uuden tiedon luomiseen sekä toimia eettisesti ja laillisesti käytettäessä tietoa. (ks. esim. Gaunt, Morgan, Somers, Soper & Swain 2009, 1–2.) Informaatiolukutaidon kehittäminen on tärkeä tavoite ammattikorkeakoulupinnoissa, sillä taitoa tarvitaan sekä työelämässä että informaatioyhteiskunnassa toimimiseen.

Tässä artikkelissa tarkastelemme informaatiolukutaidon merkitystä ja kehittymistä digitaalisessa opiskelussa ja nyky-yhteiskunnassa. Kerromme, miten olemme viime vuosina kehittäneet Humakin informaatiolukutaidon opetusta käyttäen tukena Association of College & Research Librariesin informaatiolukutaidon kehymiä. Lopuksi pohdimme, mitkä ovat keskeisimmät opetuksen kehittämistarpeet lähitulevaisuudessa, jotta Humakissa tarjottava informaatiolukutaidon opetus pystyy jatkossakin vastaamaan digitaalisen opiskelun ja moninaistuvan informaatioympäristön tarpeisiin.

Informaatiolukutaidon kehittyminen digitaalisessa opiskelussa

Digikampuksella opiskellaan lähes kokonaan verkossa. Opiskelijat saattavat asua eri puolilla Suomea, eikä heillä välttämättä ole mahdollisuutta käyttää Humakin kampuskirjastojen painettuja aineistoja. Tämä vaikuttaa sekä opetusmenetelmien että oppimateriaalien valintaan. Perinteisten painettujen kirjojen sijasta oppimateriaalit kootaan pääosin e-kirjoista ja muista verkosta löytyvistä aineistoista, kuten hankeraporteista, verkkosivuista, artikkeleista, podcasteista ja videoista. Opiskelu digitaalisissa ympäristöissä vaatii opiskelijoilta itsenäistä tiedonhankintaa ja tiedonlähteiden arviointia, joten informaatiolukutaidon hallitseminen on erityisen tärkeää.

Verkossa opiskelu ei kuitenkaan itsestään selvästi johda informaatiolukutaidon kehittymiseen. Tutkimuksissa on havaittu, ettei tietotekniikan käyttäminen tai informaatioteknologiaa hyödyntävä tai digitaalinen opetus automaattisesti kehitä informaatiolukutaitoa (Šorgo, Bartol, Dolničar & Podgornik 2017, 764). Tutkittaessa slovenialaisia yliopisto-opiskelijoita havaittiin, että vaikka opiskelijat toimivat verkossa ja hyödyntävät tietokoneita opiskelussa, he eivät hallinneet informaatiolukutaidon peruseräitä. Monet eivät esimerkiksi koskaan käyttäneet tieteellisiä tietokantoja lähteiden hakemiseen, jos sitä ei heiltä vaadittu. Monet hakivat mieluiten tietoa yksipuolisesti Googlen välityksellä. Informaatiolukutaitoon kuuluu kyky etsiä tietoa monipuolisesti eri kanavista ja valita tiedontarpeeseen sopivat tietolähteet. Jos korkeakouluopintojen halutaan tukevan informaatiolukutaidon kehittymistä, tulee opintojaksot ja opetusmenetelmät suunnitella tukemaan tätä tavoitetta. (Šorgo ym. 2017, 760–764.)

Myöskään korkeakouluissa jo opiskeleva niin sanottujen diginatiivien sukupolvi ei tutkimusten mukaan useinkaan hallitse korkeakouluopiskelun vaatimia tiedonhakutaitoja tai osaa käyttää informaatioteknologiaa välineenä opiskelussa (Šorgo ym. 2017; Kiviluoto 2015). Viimeaikaisissa tutkimuksissa on huomattu, että puutteita on niin nuorten tietoteknisissä perustaidoissa kuin tiedonhakutaidoissakin (Haasio, Ojaranta & Mattila 2018, 15–17). Tätä näkemystä tukee eAmk-hankkeessa syksyllä 2017 neljän suomalaisen ammattikorkeakoulun opiskelijoille tehty kysely, jolla kartoitettiin opiskelijoiden näkemyksiä omasta osaamisestaan digikyvykkyydessä. Kyselyn tulosten mukaan opiskelijat arvioivat osaamisensa tiedon hankinnassa, käytössä ja tuottamisessa alhaiseksi suhteessa siihen, kuinka tärkeänä he tätä osaamista pitävät. (Kopeli 2018.)

Pelkkä opetuksen siirtäminen verkkoon ei siis riitä siihen, että opiskelijoiden informaatiolukutaito kehittyisi. Tiedonhankintaosaamisen kehittyminen verkko-opiskelussa vaatii näitä taitoja tukevaa opetusta ja oppimistehtäviä.

Informaatioympäristön asettamat haasteet ja informaatiolukutaito

Informaatioympäristössä toimiminen vaatii kansalaisilta informaatiolukutaitoa. Informaatiolukutaito on nyky-yhteiskunnassa tärkeämpää kuin koskaan aikaisemmin. Saatavilla olevan tiedon määrä on räjähtänyt, joten on tärkeää osata seuloa oikea tieto tietotulvasta. Informaatiotulva on myös entistä lähempänä ihmisiä, sillä mobiililaitteet ovat aina käden ulottuvilla. Internetissä törmäämme lisäksi vaihtoehtoihin totuuksiin, populismiin ja valeutisiin, ja huhujen ja virheellisen tiedon levittäminen on helpompaa kuin koskaan aiemmin.

Tiedon seulominen ja sen oikeellisuuden arviointi on noussut tärkeäksi kansalaistaidoksi. Euroopan Unionissa informaatio- ja datalukutaidot on nostettu yhdeksi osaksi EU-kansalaisten digitaalisten taitojen puitekehystä (DigComp). DigComp-puitekehyksen digitaalisiin kompetensseihin kuuluvat esimerkiksi tiedontarpeiden sanoittaminen, tiedon haku, hakustrategioiden muodostaminen, tiedon luotettavuuden arviointi sekä tiedon järjestäminen (Carretero, Vuorikari & Punie 2017, 23–25).

Puutteelliseen tietoon tyytyminen ja puutteet lähdekritiikissä ovat nousseet entistä suuremmaksi ongelmaksi. Tietoa pyritään hankkimaan mahdollisimman vähällä vaivalla ja ihmiset helposti turvautuvat heille entuudestaan tuttuihin lähteisiin. (Haasio, Ojaranta & Mattila 2018, 22, 31.) Arjessa tämä usein riittää, mutta korkeakouluopiskelussa on tärkeää tunnistaa, millaisissa tilanteissa on tarpeen käyttää monipuolisia tiedonhakumenetelmiä ja lähteitä. Informaatiolukutaitoa opettaessamme olemme huomanneet, että opiskelijat helposti käyttävät opiskeluun liittyvässä tiedonhaussa samoja tekniikoita ja strategioita, joilla he hakevat arkielämään liittyvää tietoa Googlessa. Tämä voi johtaa huonoihin hakutuloksiin ammatillista ja tieteellistä tietoa etsiessä.

Lisää haastetta internetissä toimimiseen tuovat myös verkkopalvelujen, kuten Googlen tai sosiaalisen median palvelujen taustalla toimivien algoritmien muodostamat niin sanotut kuplat tai filterikuplat. Kuplilla viitataan ilmiöön, jossa yksilön aikaisempi käyttäytyminen verkossa vaikuttaa hänen saamiinsa hakutuloksiin ja hänelle näkyviin sosiaalisen median päivityksiin. (ks. esim. Pariser

2011.) Tämä saattaa yksipuolistaa käyttäjän maailmankuvaa. Haasio, Ojaranta & Mattila (mt., 23) muistuttavat, että asialla on todellista merkitystä, koska nykymaailmassa Google ja sosiaalisten medioiden palvelut, kuten Facebook, ovat merkittäviä vaikuttajia.

Korkeakouluopetuksen tulee antaa opiskelijoille nykyisessä informaatioympäristössä toimimiseen tarvittava informaatiolukutaito sekä opettaa heitä alansa ammattilaisina tunnistamaan omassa työssään tarvittava luotettava tieto. Näiden taitojen tukeminen on noussut keskeiseksi myös keskustelussa korkeakoulukirjastojen informaatiolukutaidon opetuksesta.

Informaatiolukutaidon kehykset opetuksen kehittämisen tukena Humakissa

The Association of College & Research Libraries (ACRL) julkaisi Yhdysvalloissa vuonna 2015 korkeakouluopiskelijoiden informaatiolukutaidon kehittämisen tueksi niin sanotut informaatiolukutaidon kehykset (Information Literacy Framework for Higher Education). Korkeakoulukirjastot voivat hyödyntää näitä kehyksiä informaatiolukutaidon opetuksen suunnittelussa ja viestiessään opetushenkilöstölle informaatiolukutaidon merkityksestä (ACRL 2015). Myös ACRL:n ajatuksena on, että informaatiolukutaidon osaamisen kehittäminen vaatii korkeakouluopetuksen suunnittelua tukemaan tätä tavoitetta.

Kehykset korostavat yliopisto-opiskelussa vaadittuja akateemisia ja tiedeyhteisöön osallistumiseen vaadittavia taitoja, mutta ne soveltuvat myös ammattikorkeakoulun informaatiolukutaidon opetuksen suunnittelun työkaluksi. Kehykset eivät suoraan ota kantaa siihen, miten informaatiolukutaitoa tulisi opettaa. Ne kuitenkin kuvaavat hyvin informaatiolukutaitoon liittyvää osaamista, jota ammattikorkeakouluopiskelun tulisi kehittää ja jota yhteiskunnassa toimiminen kansalaisilta edellyttää. ACRL:n informaatiolukutaidon kehyksissä on listattu osin samoja tavoitteita, kuin aiemmin mainitussa DigComp-kehyksessä. Monia ACRL:n kehyksissä kuvattuja on asioita on käsitelty kirjastojen informaatiolukutaidon opetuksessa jo ennen kehysten julkaisemista (Burkhardt 2016, 5).

Englanninkielisistä kehyksistä ei ole virallista suomennosta, mutta suomalaiset korkeakoulukirjastot ovat käyttäneet kehyksiä apuna informaatiolukutaidon opetuksen kehittämisessä (Syvälahti & Asplund 2018, 45). Me Humakin kirjastossa päätimme ottaa informaatiolukutaidon viitekehyksen lähtökohdaksi kirjaston tarjoaman opetuksen sisältöjen suunnittelussa.

Seuraavaksi esittelemme viitekehyksestä ne osa-alueet, jotka mielestämme sopivat parhaiten ammattikorkeakouluun.

Viitekehys jakautuu kuuteen kehykseen, joista jokainen koostuu jostain informaatiolukutaidon osa-alueesta sekä siihen liittyvistä tietokäytännöistä ja osaamisesta, joita osa-alueen hallitseva henkilö osoittaa (kuva 1). Osa-alueen hallitseva henkilö on oppinut ja sisäistänyt kehyksessä kuvatut asiat siten, että se on muuttanut pysyvästi hänen tapaansa toimia (Burkhardt 2016, 2).

Ammattikorkeakouluopiskelijoiden kannalta merkittävää on kehyksissä kuvattu ymmärrys asiantuntijuuden rakentumisesta ja tilannesidonaisuudesta. Opiskelijoiden tulee oppia, että tiedonlähteet heijastavat luojiensa asiantuntemusta, ja heidän tulee kyetä arvioimaan kriittisesti eri lähteitä ja niiden soveltuvuutta tiedontarpeisiin. Kehyksissä kuvataan myös uuden tiedon luomista prosessina, jossa tietoa tuotetaan jotain tarkoitusta varten ja välittämään joku viesti. Opiskelijoiden tulee tunnistaa, että eri tilanteissa eri tiedontuottajia arvostetaan eri tavalla.

Kehysten mukaan tärkeää on myös oppia, että tiedolla on sekä rahallista että välineellistä arvoa. Opiskelijoiden tulee ymmärtää, että tiedon tuottamiseen, jakamiseen ja käyttämiseen vaikuttavat oikeudelliset ja sosioekonomiset intressit, kuten tekijänoikeudet ja tieteellisen tiedon maksullisuus. Opiskelijan tulee esimerkiksi oppia kunnioittamaan tekijänoikeuksia ja viittaamaan asianmukaisesti omassa tekstissä käyttämiinsä lähteisiin.

Kehyksissä kuvataan tieteellistä tutkimusta toimintana, jossa pyritään vastaamaan tieteenalan ratkaisemattomiin kysymyksiin. Ammattikorkeakouluopiskelijan informaatiolukutaidon näkökulmasta keskeistä on taito muodostaa tutkimuskysymyksiä ja rajata olennainen laajasta aiheesta. Kehykset kuvaavat tutkimusta myös tiedeyhteisön keskusteluna, jossa tutkimustuloksia arvioidaan. Opiskelijan tulee ymmärtää, että myös hän voi osallistua tähän keskusteluun. Opiskelijan tulee kehittää asenne ja taito etsiä myös muita kuin omaa näkemystä tukevia tietoja ja tuoda niitä esille omassa tekstissään. Tiedonhaku kuvataan kehyksissä suunnitelmallisena etsimisenä, joka edellyttää tiedonhakijalta jatkuvaa arviointia ja eri strategioiden kokeilemistä. Opiskelijan tulee oppia tuntemaan tiedonlähteitä, kanavia sekä hakutekniikoita ja -strategioita.

ASiantuntijuuden Arvioiminen



Tiedonlähteet heijastavat luojien asiantuntemusta.

On olemassa erilaisia asiantuntijoita ja eri yhteisöt arvostavat erilaista auktoriteetteja.

Opiskelijoiden tulee oppia arvioimaan kriittisesti tiedon alkuperää ja soveltuvuutta tiedontarpeisiin

Tiedon Tuottaminen



Kaikki tieto on tuotettu joltain tarkoitusta varten ja välittämään joku viesti.

Tämä vaikuttaa myös siihen, missä muodossa tieto on julkaistu.

Opiskelijoiden tulee oppia, että on olemassa erilaisia tiedonlähteitä ja, että eri tilanteissa tiedonlähteitä arvostetaan eri tavalla.

Tiedolla on Arvoa



Tiedon tuottamiseen, jakamiseen ja käyttämiseen liittyy oikeudellisia ja taloudellisia intressejä, kuten tekijänoikeudet ja tieteellisen tiedon maksullisuus.

Tietoa saadakse täytyy usein maksaa käyttöoikeudesta, vaikka Internetissä on paljon ilmaista tietoa.

Opiskelijan tulee oppia kunnioittamaan tekijänoikeuksia ja viittamaan asianmukaisesti omassa tekstissä käyttämiinsä lähteisiin.

Tutkiva ote ja Kysymysten Esittäminen



Tutkimuksella pyritään löytämään aihealueen avoimia kysymyksiä ja vastaamaan niihin.

Kysymyksiin vastaaminen vaatii tiedon yhdistelemistä useista lähteistä.

Opiskelijan tulee oppia muodostamaan tutkimuskysymyksiä ja rajaamaan olennainen laajasta aiheesta.

TIEDEYHTEISÖN KESKUSTELU JA VUOROVAIKUTUS



Tutkijoiden ja ammattilaisten yhteisöt käyvät keskustelua, jossa tutkimustuloksia arvioidaan.

Internet on tuonut uusia tapoja osallistua tähän keskusteluun.

Opiskelijan tulee oppia etsimään myös muita kuin omaa näkemystä tukevia tietoja ja tuoda niitä esille tekstissään.

SUUNNITELMALLINEN TIEDON HAKEMINEN



Kaikki tieto on tuotettu joltain tarkoitusta varten ja välittämään joku viesti.

Tämä vaikuttaa myös siihen, missä muodossa tieto on julkaistu.

Opiskelijoiden tulee oppia, että on olemassa erilaisia tiedonlähteitä ja, että eri tilanteissa tiedonlähteitä arvostetaan eri tavalla.



Hilla Mäkelä / Humanistinen ammattikorkeakoulu 2019

Tämä teos on lisensoitu Creative Commons Nimeä-Jaa-Samoin 4.0 Kansainvälinen -lisenssillä.

Icons made by Freepik from <https://www.flaticon.com>

Humakin informaatiolukutaidon opetuksen kehittäminen osana opetussuunnitelmauudistusta

Kaikissa Humakin koulutusohjelmissa otettiin syksyllä 2018 käyttöön uudet opetussuunnitelmat, joiden mukaan opetus järjestetään vuoteen 2024 asti. Humakin kirjasto oli mukana opetussuunnitelmatyössä pohtimassa informaatiolukutaidon nivomista opetussuunnitelmiin.

Humakissa varmistetaan perustutkinto-opiskelijan informaatiolukutaitojen kehittyminen läpi opintojen niin, että opintojen alussa perehdytään tiedonhankinnan perustaitoihin, tiedon arviointiin ja eettiseen käyttöön. Opintojen keskivaiheessa korostuu tiedonlähteiden monipuolinen käyttö ja tiedontarpeiden arviointi. Loppuvaiheen opiskelijalta edellytetään sujuvia taitoja tiedonhankinnassa ja käytössä erityisesti kehittämistoiminnassa. (Humanistinen ammattikorkeakoulu 2018a, 5; 2018b, 8; 2018c, 8.) Humakin koulutusten opetussuunnitelmissa tunnistetaan informaatiolukutaito keskeiseksi korkeakoulututkinnon tuottamaksi perustaidoksi ja korostetaan informaatiolukutaidon kehittymistä läpi opintojen.

Uusien opetussuunnitelmien myötä Humakin kirjasto uudisti tarjoamaansa informaatiolukutaidon opetusta. Hyödynsimme edellisessä luvussa esiteltyjä informaatiolukutaidon kehyksiä opetuksen suunnittelussa. Oppimistehtävillä tuemme kehyksissä kuvatun osaamisen kehittymistä ja tuotimme opetuksen tueksi kaikille avoimia verkko-oppimateriaaleja.

Humakissa informaatiolukutaidon opetus alkaa ensimmäisen opiskeluvuoden Suomen kieli ja viestintä -opintojaksolla, jolla paikkakunnasta riippuen opettavat yksi tai useampi lehtori ja kirjaston informaatikko. Kurssilla on kaksi osiota, jossa käsitellään kehysten mukaisia teemoja: tiedonhankinta ja informaatiolukutaito sekä tutkimusviestintä. Informaatiolukutaidon kehyksiä hyödynnettiin tiedonhankintaa ja informaatiolukutaitoa käsittelevän osion suunnittelussa.

Pyrimme oppimateriaaleilla ja tehtävillä tukemaan tiedonhaun prosessiluonteen ymmärtämistä. Suomen kieli ja viestintä -opintojaksolla opiskelijat harjoittelevat tiedonhaun prosessin eri vaiheita ja käyttävät erilaisia hakustrategioita ja -tekniikoita. Tehtävissä opiskelijoita kannustetaan pohtimaan omaa informaatiokäyttäytymistään. Informaatiolukutaidon kehysten osa-alueista lähdekritiikin opettaminen on ollut mukana Humakin kirjaston toteuttamassa opetuksessa jo pitkään. Olemme huomanneet, että vaikka opiskelijat yleisesti ottaen luottavat omiin lähdekritiikin taitoihinsa, he kokevat lähteiden arvioimisen usein

käytännössä haasteelliseksi. Keskeistä opetuksessamme on erityisesti internetistä löytyvien tiedonlähteiden sekä julkaisukanavien luotettavuuden ja käyttökel-
poisuuden arvioinnin harjoittelu.

Humakin kirjasto on määrätietoisesti pyrkinyt kehittämään informaatiolukutai-
don opetustaan pois opetustavasta, jossa keskitytään hakuliittymien tai ohjel-
mistojen käyttöliittymien toimintojen esittelyyn. Russel ja Hensley (2017) käyt-
tävät käyttöliittymien toimintojen esittelyyn keskittyvästä opetustavasta termiä
buttonology. He keskittyivät digitaalisten ihmistieteiden opetukseen, mutta
termi sopii mielestämme hyvin myös laajempaan käyttöön. Jossain määrin ha-
kukäyttöliittymien eri toimintojen esittely on toki tarpeen, mutta yksinomaan
niihin keskittyminen ei edistä opiskelijoiden kriittisen ajattelun kehittymistä ja
informaatiolukutaidon eri osa-alueiden hallintaa. Lisäksi käyttöliittymät kehiti-
tyvät jatkuvasti intuitiivisemmiksi ja helpommiksi käyttää ja ne osaavat entistä
paremmin auttaa käyttäjää. Aikaisemmin saattoi olla suuri merkitys sillä, kir-
joittiko sanat tiedonhaussa yhteen vai erikseen, mutta nykyään modernit käyt-
töliittymät osaavat tarjota hakijalle kummankin kirjoitustavan mukaisia haku-
tuloksia.

Myös aikaisemmin esittelemissämme EU:n digitaalisen kompetenssin
DigComp-kehyksissä halutaan kiinnittää huomiota digiosaamiseen ICT-työka-
lujen käyttöä laajemmalla tasolla. Digitaalisen kompetenssin nähdään sisältävän
informaatioteknologian itsevarman ja kriittisen käytön esimerkiksi työllistymi-
sessä, oppimisessa, itsensä kehittämisessä tai yhteiskunnallisessa osallistumi-
sessa (Vuorikari 2017).

Humakin informaatiolukutaidon opetuksen kehittämistarpeita

Humakin kirjaston uudistettua informaatiolukutaidon opetusta annettiin ensim-
mäisen kerran syksyllä 2018, ja tätä artikkelia kirjoitettaessa opintojaksot ovat
juuri päättymässä. Kehittämistarpeita opetukselle nousee sekä opetuksesta saa-
duista kokemuksista ja palautteista että informaatioympäristön muutoksista, jotka
muuttavat myös tiedon hakemisen tapoja erityisesti digitaalisissa ympäristöissä.

Humakissa informaatiolukutaitoa opetetaan osana muita opintojaksoja, mutta
informaatiolukutaidon opetus erityisesti opintojen alkuvaiheessa on kuitenkin
edelleen omana hieman irrallisena osanaan. Opintojen loppuvaiheen Kehittä-
mistyön menetelmät -opintojaksossa informaatiolukutaidon opetus kytkeytyy

opinnäytetyöprosessiin ja tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden saada tukea omaa opinnäytetyötä varten tehtävään tiedonhakuun. Erityisesti opintojen alussa olisi hyvä integroida informaatiolukutaidon opetussisällöt nykyistä paremmin muuhun opetukseen, jotta opiskelijat voisivat hyödyntää tiedonhakutehtävissä haettua tietoa välittömästi jossain toisessa oppimistehtävässä.

Kirjaston tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota opetushenkilökunnan informaatiolukutaidon kehittämiseen. Tämä on tärkeää, jotta varmistetaan, että opetushenkilökunta pystyy tukemaan opiskelijoiden informaatiolukutaidon syvenemistä myös niissä vaiheissa opintoja, joihin ei sisälly kirjaston antamaa opetusta. Lehtoreiden tulisi osata vaatia opiskelijoilta monipuolista tiedonhakua, tiedonlähteiden arviointia ja käyttöä oppimistehtävissä.

Kirjastojen tarjoamassa tiedonhankinnan opetuksessa korostuu edelleen tiedonhaku kirjaston järjestelmistä ja lisensoiduista aineistoista. Avointen aineistojen merkitys on kuitenkin nousussa. Marjamaa ja Laakkonen (2018) kirjoittavat artikkelissaan, että tulevaisuudessa yhä suurempi määrä tieteellisistä julkaisuista on saatavilla avoimena verkossa joko laillisesti tai esimerkiksi laittomien piraattipalveluiden avulla. Niinpä informaatiolukutaidon opetuksessa tulisi nostaa lisensoitujen tietokantojen opettamisen rinnalle vapaan verkon aineistojen haku.

Ajatusta tukee myös se, että opintojen jälkeisessä työelämässä tiedonhakua todennäköisesti tehdään pääasiassa avoimista tietolähteistä, koska korkeakoulun lisensoimat aineistot eivät enää ole käytettävissä. (Marjamaa & Laakkonen 2018.) Siten myös Humakin informaatiolukutaidon opetuksessa tulisi jatkossa entistä vahvemmin korostaa tiedonhakua verkon avoimista aineistoista.

Lähteet

Association of College & Research Libraries 2015. Information literacy framework for higher education. Viitattu 7.11.2018. <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>

Burkhardt, Joanna M. 2016. Teaching information literacy reframed. 50+ framework-based exercises for creating information literate learners. Chicago: Neal-Schuman.

Carretero, Stephanie & Vuorikari, Riina & Punie, Yves. 2017. The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. Viitattu 30.11.2018. [http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf)

Gaunt, Jessica & Morgan, Nigel & Somers, Rowland & Soper, Rosemary & Swain, Erica 2009. Opas informaatiolukutaidon opetukseen. Kokkola: Keskipohjanmaan ammattikorkeakoulu.

Haasio, Ari & Ojaranta, Anu & Mattila, Markku 2018. Valheen jäljillä. Vantaa: Avain.

Humanistinen ammattikorkeakoulu 2018a. Kulttuurituotannon koulutus. Opetussuunnitelma 2018–2024. Viitattu 9.11.2018. <https://wiki.humak.fi/download/attachments/2984630/Kulttuurituottaja%20%28AMK%29%20OPS%202018-2024.pdf?version=1&modificationDate=1516114313000&api=v2>

Humanistinen ammattikorkeakoulu 2018b. Tulkkauksen ja kielellisen saavutettavuuden koulutus. Opetussuunnitelma 2018–2024. Viitattu 9.11.2018. <https://wiki.humak.fi/download/attachments/2984630/Tulkki%20%28AMK%29%20OPS%202018-2024.pdf?version=1&modificationDate=1516114319000&api=v2>

Humanistinen ammattikorkeakoulu 2018c. Yhteisöpedagogikoulutus. Opetussuunnitelma 2018–2024. Viitattu 9.11.2018. <https://wiki.humak.fi/download/attachments/2984630/Yhteis%C3%B6pedagogi%20AMK%20OPS%202018-24.pdf?version=1&modificationDate=1516114325000&api=v2>

Kiviluoto, Johanna 2015. Information literacy and diginatives: Expanding the role of academic libraries. IFLA Journal, 41(4), 308–316. Viitattu 7.11.2018. <https://doi.org/10.1177/0340035215596177>

Kopeli, Marja 2018. Kysymys on huomisen digikyvykkyydestä. AMK-lehti/ Uas Journal 3/2018. Viitattu 7.11.2018. <https://uasjournal.fi/3-2018/huomisen-digikyvykkyys/>

Marjamaa, Minna & Laakkonen, Anna 2018. Avoimuus muuttaa tiedonhakua: mutta muuttaako se informaatiolukutaidon opetusta tai kirjastoa. Kreodi. Viitattu 7.11.2018. <https://www.kreodi.fi/en/22/Artikkelit/415/Avoimuus-muuttaa-tiedonhakua---mutta-muuttaako-se-informaatiolukutaidon-opetusta-ja-kirjastoa.htm>

Pariser, Eli 2011. Beware online "filter bubbles". TED2011. Viitattu 30.11.2018. https://www.ted.com/talks/eli_pariser_beware_online_filter_bubbles

Russell, John E. & Hensley, Merinda Kaye 2017. Beyond buttonology. Digital humanities, digital pedagogy, and the ACRL Framework. College and Research Libraries News, 11/2017. Viitattu 9.11.2018. <https://crln.acrl.org/index.php/crl-news/article/view/16833/18427>

Šorgo, Andrej & Bartol, Tomaž & Dolničar, Danica & Podgornik, Bojana Boh 2017. Attributes of digital natives as predictors of information literacy in higher education. British Journal of Educational Technology, 48(3), 749–767. Viitattu 7.11.2018. <https://doi.org/10.1111/bjet.12451>

Syvälähti, Kati & Asplund, Janika 2018. ACRL:n informaatiolukutaidon kehyyset korkeakoulukirjastoissa Suomessa ja Yhdysvalloissa. Informaatiotutkimus, 37(1), pp. 35–51. Viitattu 7.11.2018. <https://doi.org/10.23978/inf.70173>

Vuorikari, Riina 2017. Closing keynote: DigComp: the European framework helping young people to gain digital competence. Recording from the Trippel Helix Conference on Computational Thinking and Digital Competences in Primary and Secondary Education. Viitattu 30.11.2018.

Kulttuurituotannon koulutuksen monimuoto-opiskelijoiden yhteisöllisyyden rakentaminen verkossa

.....

Tämä artikkeli kuvaa, kuinka Moodle-pohjaista Blackboard Open Learning Management System (BB Open LMS) -verkko-oppimisympäristöä voidaan käyttää luomaan toimiva oppimisyhteisö (tai oppijayhteisö). Järjestelmä soveltuu siis tietyin osin myös aktiiviseen yleisluontoiseen opiskelijaviestintään ja sitä kautta oppimisyhteisön luontiin. Kulttuurituotannon koulutusta järjestetään Humakissa niin perinteisenä päiväopetuksena, kuin työn ohella opiskeluun soveltuvana monimuoto-opetuksena. Tässä tarkastelun kohteena on kulttuurituottaja AMK-tutkintoa suorittaville monimuotototeutuksen opiskelijoille luotu BB Open LMS -alusta ja opiskelijoilta saadut kokemukset sen toimivuudesta. Kulttuurituotannon monimuotototeutuksen BB Open LMS -alue on rakennettu noudattelemaan tutkinnon rakennetta ja tyypillistä opintojen etenemistä. Kulttuurituotannon koulutuksen monimuotototeutus järjestettiin vielä vuoteen 2017 asti osin lähiopetuksena Kauniaisissa, Tampereella ja Kuopiossa, mutta kuitenkin siten, että suurin osa opinnoista oli verkossa. Syksystä 2018 lähtien monimuotototeutus suoritetaan kokonaan verkossa. BB Open LMS-alusta on nykyään käytössä kaikilla kulttuurituotannon monimuoto-opiskelijoilla.

Tarkastelu tehtiin pääosin syksyllä 2017, jolloin alusta oli ensimmäistä kertaa käytössä. Palautteesta ja järjestelmän kävijätiedoista johtamamme keskeiset havainnot vahvistivat, että on hyvinkin mahdollista käyttää melko karkeitakin välineitä – kuten tässä tapauksessa BB Open LMS:ää – toimivan oppimisyhteisön luomiseen. Karkea tässä yhteydessä viittaa oppimisympäristöön, jota ei ole ymmärreksimme mukaan luotu varsinaisesti oppijayhteisöksi. Löysimme kolme keskeistä elementtiä, jotka ovat tärkeimpiä toimivan oppimisyhteisön luomisessa. Ne kaikki sivuavat samaa teemaa, mutta tarjoavat erilaisen näkökulman asiaan: oppimisen demokratisointi, osallisuus ja kannustaminen sekä yhteisöllisyyden edistäminen.

Opetus siirtyy yhä enemmän verkkoon

Korkea-asteen koulutuksesta yhä suurempi osa siirtyy verkkoympäristöön. Kansallisella tasolla korkea-asteen digitaalisuutta kehitetään aktiivisesti erilaisissa hankkeissa, kuten eAMK, Adulet ja Toteemi. Tähän ohjaa myös opetus- ja kulttuuriministeriö korkeakouluille asettamissaan tavoitteissa (OKM 2016). Verkko-oppimisympäristöissä eivät kuitenkaan päde täysin samat lainalaisuudet kuin perinteisessä luokkahuoneopetuksessa: opiskelijat tarvitsevat uudenlaisia työkaluja ja apuja vuorovaikutukseen, ryhmäytymiseen, yhteistyöhön ja ammatillisen identiteetin luomiseen sisällöllisen ammattitaidon kehittämisen lisäksi. Myös Humakin opiskelijat mainitsevat yhteisöllisyyden luomisen haasteena digitalisaatiolle: miten luoda tunne yhteisöllisyydestä opiskelijoille, joita ei välttämättä yhdistä opiskelun lisäksi kovin moni muu asia (Paavilainen, Rantanen & Torikka 2016, 89).

Humakissa puhumme valmentamisesta opettamisen sijaan. Pedagoginen lähestymistapamme opetukseen on nimeltään valmennuspedagogiikka. Humakissa jokainen opiskelija saa oman henkilökohtaisesti nimetyn valmentajan, joka toimii koko opintojen ajan niin ammatillisen kasvun kuin opintojen etenemisenkin tukena. Tämä valmentajuus on opetuksen digitalisoituessa murroksessa: on osattava toimia verkkoympäristöissä tehokkaasti ja oppijoiden erilaisia oppimispolkuja tukien. Myös Ryymin nostaa tulevaisuuden opettajan erilaiset roolit keskiöön: pedagogi, valmentaja ja kehittäjä. Tulevaisuudessa pedagogin roolissa opettaja toimii joustavasti avoimissa oppimisympäristöissä, kehittää menetelmiä ja soveltaa teknologiaa. Valmentajan roolissa ollessaan opettaja johtaa oppimista, tutkii työtään ja tuntee rajansa. Kehittäjänä hän ennakoii tulevaisuutta, seuraa aikaansa ja verkostoituu. (Ryymin 2014, 9–13.)

Opetuksen siirtyessä verkkoon, ympäristö, jossa oppimista tapahtuu, muuttuu. Enää ei olla luokkahuoneessa, vaan verkon oppimisympäristössä. Sen myötä myös opiskelijoiden digikyvykkyys on kiinnitettävä huomiota. Verkkokursseille on kasvava kysyntä ja verkko-oppijoiden määrä korkea-asteella lisääntyy jatkuvasti. Erilaisilla oppijoilla on erilaiset taidot toimia verkossa. Digitalisaatio tuo yhä enemmän palveluita ja prosesseja verkkoon. Tämä asettaa haasteita pysyä perässä, omaksua ja oppia uutta. Kaikilla ei ole samoja valmiuksia kohdata digitalisaation haasteita omassa oppimisessaan. Näille opiskelijoille on siiskin huolimatta tarjottava yhtäläiset mahdollisuudet osallistua yhteisölliseen oppimiseen verkossa.

Kulttuurituotannon koulutuksessa pyritään tukemaan monimuoto-opiskelijoiden uudenlaisia oppimispolkuja erilaisin menetelmin ja työkaluin. Yksi tällaisista teknisistä tukimuodoista Humakissa on BB Open LMS:n käyttöönotto

oppimisympäristön lisäksi myös oppijayhteisön luomisessa. Halusimme testata BB Open LMS:n käyttöä ja sille luotua Kulttuurituotannon monimuotototeutus-aluetta seuraavin tavoin oppijayhteisön luomisessa:

- helpottamaan viestintää ja yhteistyötä opiskelijoiden ja valmentajien välillä,
- ryhmäytymisen tukena,
- auttamaan oppijoita rakentamaan ammatillista verkostoa tulevaisuutta silmällä pitäen,
- tarjoamalla matalan kynnyksen ja turvallisen ympäristön, jossa pääsee kosketuksiin vertaisten ja muiden yhteisön jäsenten kanssa,
- auttamaan opiskelijoita hahmottamaan koko opintojen elinkaari entistä paremmin aina opintojen aloittamisesta opinnäytetyövaiheeseen asti sekä
- painopisteen siirtämisessä opettajakeskeisyydestä oppijakeskeisyyteen ja vastuunottoon omista opinnoista (Henriksson & Tamminen 2018).



Kuva 1. Näkymä kulttuurituotannon monimuotototeutus -alueelle BB Open LMS -oppimisympäristössä.

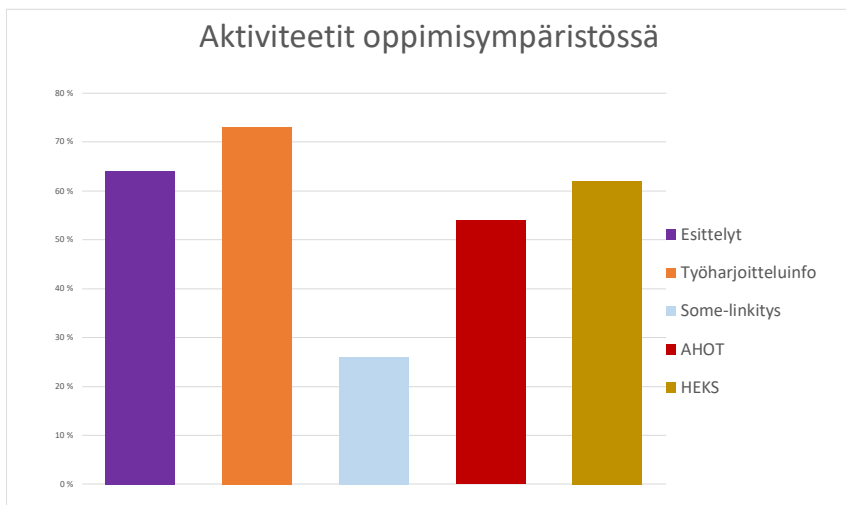
Alustan käyttöönotto

Kulttuurituotannon monimuotototeutus BB Open LMS -alueelle kutsuttiin kaikki kulttuurituotannon koulutuksessa aloittaneet monimuoto-opiskelijat vuosikurssista riippumatta. Tavoitteiden saavuttamiseksi alustalle luotiin keskustelupalstojen, videoneuvottelutyökalujen, ohjeistuksien, esitysten ja oppimistehtävien avulla ympäristö, joka kannusti opiskelijoita toimimaan aktiivisesti, verkostoitumaan ja rakentamaan sekä ammatillista identiteettiä että verkostoa. Näin toimien käytimme niitä elementtejä, joita BB Open LMS tarjoaa. Opiskelijoiden toimintaa alustalla tarkasteltiin sen tarjoamaa analytiikkaa hyödyntäen ja tyytyväisyyskyselyllä.

Ilman aiempaa kokemusta, kaikesta ei tullut heti toimivimpia käytäntöjä. Keräsimme opiskelijapalautetta syksyn aikana tehdyllä kyselyllä ja oppimisympäristön tuottamaa statistiikkaa arvioimalla. Niiden kautta saatiin arvokasta tietoa siitä, miten alusta palvelisi paremmin tavoitteiden saavuttamista. Opiskelijoilla oli tärkeä rooli alueen kehittämisessä sellaiseksi kuin se tänä päivänä on. Opiskelijoiden käyttökokemuksia kerättiin vastaanottotunneilla, alustalla olevalla palauteosiolla ja tyytyväisyyskyselyllä. Kun tietty luottamuskynnys oli ylitetty, opiskelijat uskalsivat antaa palautetta vapaammin. BB Open LMS ei saadun palautteen pohjalta toimi kovin nopeatempoisessa aikaan sidotussa viestinnässä, jolloin opiskelijat ovat tottuneet (vs. Messenger, Whatsapp jne.). Ongelmia on selainpohjaisessa käytössä (alustalle pitää erikseen kirjautua joka kerta sitä käytettäessä), viestien kategorisoinnissa keskustelupalstan toiminnan mukaan, relevantin viestin erottamisessa muusta viestinnästä sekä viestien notifiikaatiossa ts. sähköpostin käytössä kertomaan uusista viesteistä. Huolimatta alustan järeästä rakenteesta opiskelijat löysivät helposti muita opiskelijoita, mikä auttoi heitä tutustumaan toisiin alan ammattilaisiin. Perinteiset lähiopetuksessa tapahtuvat opetuspäivät auttoivat rakentamaan luottamusta ja edelleen tuloksesta syntynyttä oppimisyhteisöä.

Vauhdilla eteenpäin

BB Open LMS -alustan toimivuutta selvitettiin sekä tarkastelemalla järjestelmän tuottamaa dataa käyttäjäaktiivisuudesta että syksyllä 2017 aloittaneille opiskelijoille suunnatun kyselyn pohjalta. Kyselyyn vastasi 34 opiskelijaa 51:stä uudesta opiskelijasta, joten vastausprosentiksi tuli 67 %. Oppimisympäristön käyttäjäanalytiikan mukaan suosituimmat aktiviteetit olivat opiskelijoiden esittäytymiset ja opiskelijoille suunnatut tärkeät uutisoinnit keskustelupalstoilla (ks. kuvio 2). Työharjoitteluinfo viittaa harjoittelupaikkoihin, jotka ovat olennainen osa kulttuurituottajan (AMK) tutkintoa. AHOT taas tarkoittaa aiemmin

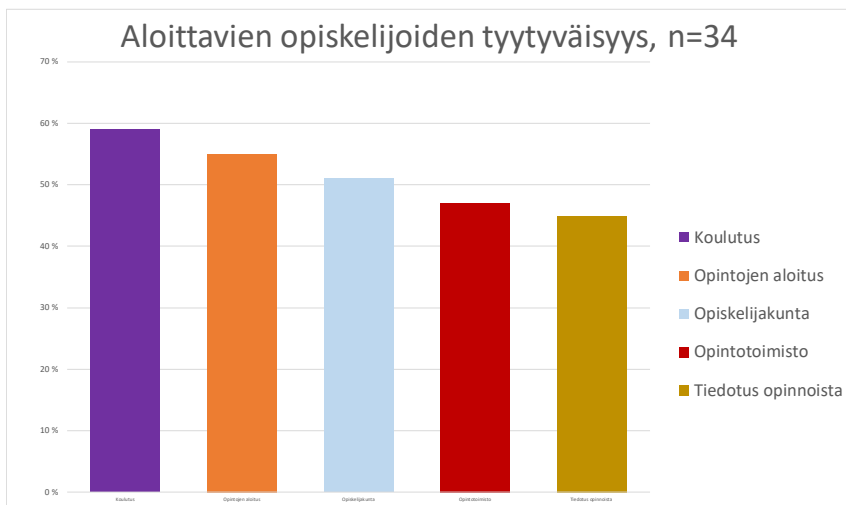


Kuvio 1. Merkittävimmät aktiviteetit Kulttuurituotannon monimuotototeutus-alustalla.

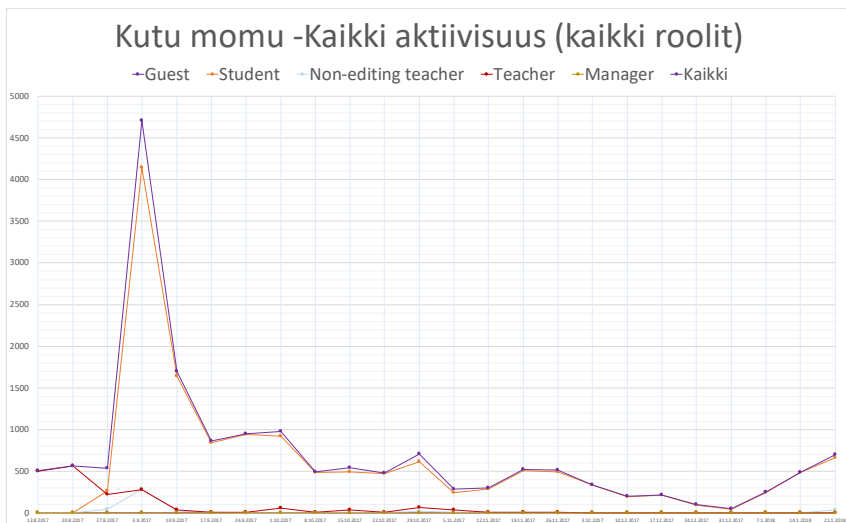
hankitun osaamisen tunnistamista ja tunnustamista: tämä on tärkeä osa opintoihin orientoitumista ja oman osaamisen määrittelyä opintojen alkuvaiheessa. HEKS on akronyymi, joka tarkoittaa henkilökohtaista kehityssuunnitelmaa. Sellainen muodostuu jokaiselle opiskelijalle alun osaamiskartoituksen (AHOT) ja valmennus- sekä vertaiskeskusteluiden jälkeen. HEKS ei ole kiveen hakattu, vaan opinnot ja opitut asiat itsessäänkin suuntaavat opiskelijan kiinnostuksen kohteita ja mahdollista tulevaa uraa ja sijoittumista alan työtehtäviin. Linkit sosiaalisen median sivustoihin, kuten LinkedIniin ja About.me:en olivat suosittuja, mutta niiden rooli ei sellaisenaan ollut merkittävä. Tähän lienee syynä mm. se, että sosiaalisen median käyttö on monelle tuttua ja sillä on jo rooli opiskelijan muussa elämässä.

Kyselyyn vastanneista opiskelijoista 55 % oli joko tyytyväisiä tai erittäin tyytyväisiä saamaansa opintojen etenemisen suunnitteluun liittyvään palveluun opintojensa alussa. (ks. kuvio 3).

Suurin hyöty alustasta oli juuri opintojen alussa, jolloin sekä opiskelijatoverit että Humakin järjestelmät ja osin koko ammattiala olivat tuntemattomia (ks. kuvio 3). Opiskelijat käyttivät alustalla toimintoja ja sisältöjä, jotka olivat heille relevantteja kussakin opintojen vaiheessa. Myöhemmin, kun opintojaksot alkoivat ja opinnot pääsivät käyntiin, siirtyi painopiste luonnollisesti opintojaksokohtaiseen viestintään.



Kuvio 2. Aloittaneiden opiskelijoiden tyytyväisyys kyselyn perusteella opintojensa alussa (luvuissa mukana tyytyväiset ja erittäin tyytyväiset).



Kuvio 3. Opiskelijoiden aktiivisuus Kulttuurituotannon monimuotototeutus-alustalla opintojen alussa ensimmäisten viikkojen aikana. Luvut kuvion pystysuoralla akselilla ovat yksittäisiä käyntejä alustalla.

Opiskelijoilta saadun palautteen kokonaistarkastelun perusteella löysimme kolme erilaisesta näkökulmasta syntyynyttä elementtiä, jotka ovat tärkeimpiä toimivan oppimisyhteisön luomisessa: oppimisen demokratisointi, osallisuus ja kannustaminen sekä yhteisöllisyyden edistäminen.

Oppimisen demokratisoinnilla tarkoitamme todellisuutta, jossa tietoa ei ole saatavilla vain formaaleista oppimisympäristöistä, vaan yhä enemmän vapaasti verkon kautta erilaisista kanavista. Myös Huttula (2016, 15) on todennut saman: tällä hetkellä on jo nuoria, jotka kokevat, etteivät tarvitse oppilaitoksia, koska kaikki tieto on jo internetissä. Tämä yhdessä verkko-oppimisen luonteen kanssa lisää opiskelijan vastuuta omista opinnoistaan ja muuttaa tutkinto-opiskelua formaalista demokraattisemmaksi. Tästä syystä myös toinen havaintomme on tärkeä: osallistumisella ja kannustamisella on olennainen merkitys demokraattisessa ja jaetussa oppimisessa sekä ammatillisen yhteisön kehittämisessä verkossa. Opiskelijan oppiminen digiympäristöissä on osallistumista ja yhteisössä toimimista (Timonen 2016,33). Jotta nämä kaksi seikkaa toteutuisivat ja tukisivat oppimista mahdollisimman hyvin, on valmentajan keskityttävä yhteisöllisyyden edistämiseen. Ilman yhteisöllisyyttä on vaikeaa muodostaa – niin oppimisen kannalta kuin ammatillisia – toimivia verkostoja, jotka taas ovat olennaisessa osassa verkko-oppimisessa etenemisessä. Ja kuten Paavilainen, Rantanen ja Torikka (2016, 91) toteavat, on yhteisöllisyyden syntymiseksi tärkeää tuntea muut opiskelijat. Opiskelijayhteisö tukee oppimisen etenemistä yhtälössä, jossa ratkaistavana on opinnot, työ ja vapaa-aika.

Lopuksi

Kokemuksiemme mukaan verkkoympäristöissä on tärkeää luoda selkeä, relevantti ja helppokäyttöinen sisältö opiskelijoille. Tiedon on oltava merkityksellistä ja helposti saavutettavissa. Tarkastelujakson päätteeksi BB Open LMS -alustan sisältöjä ja rakenteita muokattiin palvelemaan vielä paremmin monimuoto-opiskelijoiden tarpeita. Turhia osioita ja aktiviteetteja poistettiin ja tärkeitä korostettiin. Turhat ja tärkeät sisällöt määrittelimme kävijäaktiivisuuden lisäksi toiminnallisilla kokonaisuuksilla. Jotta sisällöt olisivat tasapainossa ja kuvastaisivat opintojen loogista etenemistä, rytmittelimme sisältöjä vastaamaan sitä. Päällekkäistä tietoa emme halunneet tuottaa, joten tiedon, joka kuului esimerkiksi selvästi jollekin opintojaksolle, oli luettavissa wikistä tms. - jätimme lisäämättä alueelle. Tässä suhteessa koemme onnistuneemme demokratisoimalla alustan toimintaa ja ottamalla huomioon opiskelijoiden tarpeet. Tässä yhteydessä demokratisointi tarkoittaa mm. siirtymistä valmentajavetoisesta viestinnästä opiskelijavetoiseen ja viestikapulan siirtämistä myös tutoreille ja/tai

muuten aktiivisille opiskelijoille. On kuitenkin todettava, ettei BB Open LMS sovellu tällaiseen toimintaan parhaimmalla mahdollisella tavalla (ks. aiemmat kappaleet), mutta rajoitukset huomioiden siitä saa kelvollisen alustan opiskelijoiden oppimisyhteisön rakentamiseen.

Toinen merkittävä havainto on, että vaikka tuotettu aineisto ja ohjeistukset voivat olla erinomaisia, niin BB Open LMS -tyyppisessä ympäristössä pelkästään siihen ei voi nojata. Valmentajien on oltava aktiivisia ja rakennettava luottamusta, kannustettava verkostoitumaan ja haastettava oppijoita niin ryhmänä kuin yksilönäkin. Opiskelujen tukemisessa kulttuurituotannon monimuoto- teutuksessa on otettu käyttöön pienryhmät tai toisin sanoen, valmennusryhmät, jotka sopivalla tavalla tuettuina luovat turvallisen ja auttavan ympäristön kohti kulttuurituottajan ammatillisia kompetensseja. Kokeiluun on otettu joustavampi ja dynaamisempi mobiilisti toimiva Slack-ympäristö BB Open LMS:n lisäksi. Slack on organisaatioiden ja etäällä toisistaan työskentelevien tiimien sisäiseen viestintään suunnattu viestintäsovellus. Oletuksemme on, että käyttöönotettu Slack mahdollistaa niin aikaan sidotun kuin sitomattomankin viestinnän, keskittää kaiken opintoihin liittyvän vertaisviestinnän yhdelle alustalle, mahdollistaa ad hoc-ryhmien ja kahdenvälisten viestien vaihdon niin tekstinä (Chat) kuin puheluina. Samalla alustalla voi jakaa tiedostoja ja työstää niitä yhdessä ja siten jakaa oppimista ja opittuja asioita muiden kanssa. Opiskelijat voivat itse luoda haluamiaan ryhmiä sekä kanavia ja siten muokata alustalla kokemuksensa ja vuorovaikutuksensa haluamukseen.

Kolmas havainto on ihmiskeskeisyys: mikään järjestelmä ei voi itsessään, aina- kaan nykyisten tietoteknisten resurssiemme valossa, korvata henkilökohtaista kanssakäymistä, tapahtuipa se verkossa tai livenä. Ihmiset luovat asioille merki- tykset, yhteydet ja puhaltavat hengen niin sisältöön kuin ammatilliseen yhteisöl- lisyyteen. Jopa välttävätkin tekniset ratkaisut on mahdollista saada toimimaan, jos taustalla oleva pedagoginen osaaminen valjastetaan oikealla tavalla verk- ko-oppimisyhteisöissä.

Lähteet

Henriksson, Johanna & Tamminen, Niila 2018. Viitattu 21.11.2018 <https://www.eamk.fi/fi/digipolytyys/ensimmaisia-kokemuksia-digiohjauksen-sovellus-kokeiluista/>

Huttula, Tapio 2016. Digitalisaatio ja uusi korkeakoulu. Teoksessa Jukka Määttä & Titta Pohjanmäki & Päivi Timonen (toim.) Kohti digikampusta. Humanistinen ammattikorkeakoulu julkaisuja 22, 12–23.

OKM 2016. Ammattikorkeakoulujen sopimusneuvotteluja koskevat ohjeet. Viitattu 6.11.2018. <https://minedu.fi/documents/1410845/4169434/OKM%20ohje%202016%20tarkentavat%20ohjeet%20sopimuskauden%202014-2020%20valmisteluun%20ja%20vuonna%202016%20k%C3%A4yt%C3%A4viin%20neuvotteluihin/ef348bf2-9560-4772-98aa-74e904222944>.

Paavilainen, Salla & Rantanen, Marianna & Torikka, Suvi 2016. Opiskelijat verkkoympäristössä. Teoksessa Jukka Määttä & Titta Pohjanmäki & Päivi Timonen (toim.) Kohti digikampusta. Humanistinen ammattikorkeakoulu julkaisuja 22, 89–95.

Ryymin, Essi 2014. Tulevaisuuden opettaja. Teoksessa Anna-Maria Korhonen & Sanna Ruhalahti (toim.) Oppimisen digiagentit. Hämeenlinna: HAMK, 9–14.

Timonen, Päivi 2016. Digikampus ja oppiminen verkkoympäristöissä. Teoksessa Jukka Määttä & Titta Pohjanmäki & Päivi Timonen (toim.) Kohti digikampusta. Humanistinen ammattikorkeakoulu julkaisuja 22, 31–45.

Kulttuurituottajan tapaslautanen verkossa - silmänruokaako vain? Kokemuksia ja arviointeja kulttuurituotannon digitoteutuksista

.....

Tässä artikkelissa kuvaan ja arvioin kokemuksia Kulttuurituotannon perusteet -opintojakson (10 op) digitoteutuksista. Taustalla ovat opintojakson vastuulehtoreiden yhdessä suunnittelemat monimuotototeutuksen digipilotti (2017 syksy) ja kulttuurituotannon monimuodon digivalintakoeopintojakso (kevät 2018). Syyslukukaudella 2018 pilotoitiin näiden kokeilujen pohjalta laadittu digitaalisen tutkinnon kulttuurituotannon perusteiden monimuotototeutus ja sen perusratkaisuja pitkälti toisintava päivätoteutus.

Verkkoalustaratkaisut jäsentävät ja ohjaavat

Humak käyttää verkossa BB Open LMS -verkko-oppimisympäristöä (jatkossa BB; aikaisemmin Moodle tai Moodlerooms) useilla tavoilla. Oppimisympäristöt ovat pääosin opintojaksojen toteutussuunnitelmia, jolloin ne sisältävät konkreettiset kuvaukset, ajoitukset, ohjeet ja sisällöt kullekin opintojaksolle. Kulttuurituotannossa on lisäksi käytössä monimuoto-opiskelijoiden yleisiin asioihin ja ohjaukseen tarkoitettu oppimisympäristö. Kokemukset tästä ovat olleet erittäin hyviä. Yleiset opiskeluun liittyvät kysymykset ja keskustelut tapahtuvat yleisalustalla, mikä takaa sisältökeskeisen työrauhan opintojaksojen oppimisympäristöille. Humakissa verkko-oppimisympäristön alustoja käytetään myös koko henkilöstön verkkotilaisuuksiin.

Pedagogisia lähtökohtia ja haasteita digitoteutukselle

Kulttuurituotannon perusteet -opintojakson nykyisen muodon lähtökohdat ovat vuonna 2013 käytyyn otetussa opetussuunnitelmassa (Humak 2018a). Tuoloin Humakissa lanseerattiin valmennuspedagogiikka (ks. Sirkkilä 2015), jonka kulttuurituotantoon istuvaa sovellusta hyödynnetään edelleen. Opintojaksojen sisältöjen ja tavoitteiden ytimessä ovat monialaisen kulttuurituottajan ammatin kompetenssit eli kyvykkyydet, jotka yhdistävät tarvittavia tietoja, taitoja ja asenteita.

Vuodesta 2018 lähtien kompetenssien kehittymistä on varmistettu kompetenssimatriisin avulla. Matriisissa on ristiintaulukoitu kompetenssit ja opintojaksot. Sen avulla seurataan, että kaikkia kompetensseja kehitetään toteutussuunnitelmien konkretisoimassa opetussuunnitelmassa riittävän vahvasti ja tasapuolisesti.

Kulttuurituottajan työn ytimessä ovat tuotantoprosessit. Tuotantoprosesseja määrittävät sisällölliset kysymykset (miksi tuotanto on olemassa, millaisista taitteellisista tai kulttuurisista sisällöistä se rakentuu), tuotannon talous (rahoitus, markkinointi, hankinnat ja taloushallinto) ja tuotantojen tekninen toteuttaminen (turvallisuus, tilat, kalusto ja esitystekniikka sekä logistiikka).

Tuotantojen menestyksellinen läpivienti edellyttää lisäksi yleisiä vuorovaikutus- ja viestintätaitoja sekä kaikkien osa-alueiden johtamista. Tällöin tuottajan on hallittava myös monialaisen ammattinsa lainsäädäntöä ja sovellettava ammattietiikkaa erilaisiin tuotantotilanteisiin. Tuottaja on mahdollistaja, ratkaisija ja aikaansaaja.

Kulttuurituottajan ammatilliset osaamisvaatimukset sisältävät tiedollista ja taidollista osaamista. Tuottajan on osattava konkreettisesti esimerkiksi rahoituslaskelmien, sopimusten ja tekijänoikeusilmoitusten sekä raporttien laatiminen, palkanmaksu ja kirjanpito, ajanmukaiset viestintätoimenpiteet digitaalisissa ympäristöissä, turvallisuussuunnitelmien riskianalyysit ja asianmukaisten lupien hankinta ja kasvavassa määrin myös hankesuunnittelun perusteet. Tätä kutsutaan työkalutasoiseksi osaamiseksi. Lisäksi on osattava neuvotella kaikkien tuotantoprosessissa mukana olevien osapuolten kanssa, ajoittaa tuotannon eri vaiheet tarkoituksenmukaisesti ja johtaa omaa ja muiden toimintaa myös työhyvinvoinnin näkökulmasta.

Työkalutasoisen osaamisen lisäksi tuottajan on oltava tietoinen erilaisista alaan- ja koskevista näkymistä. Millaisia uusia sisältöjä taide- ja kulttuurimaailmassa on nousemassa? Kuinka niitä voisi innovatiivisesti edistää, levittää ja tuotteis-

taa? Millaisia rahoitusmahdollisuuksia käsillä oleville tuotannoille on olemassa? Mikä on uusinta uutta viestinnässä? Miten toimintaa säätelevä lainsäädäntö uudistuu? Kuinka kulttuuripoliittinen ohjaus elää? Mitä uusia vaatimuksia digitalisaatio tuo esimerkiksi tekijänoikeuksiin liittyviin velvoitteisiin? Mitä mahdollisuuksia avautuu lisätyn ja virtuaalitodellisuuden yleistyessä?

Tuottajalla on siis oltava laajempaa näkemystä alansa keskusteluista, virtauksista ja käytännöistä. Näkemys on oltava luova, sillä tuottajan on usein kyettävä tekemään vähästä paljon. Tuottaja on innovatiivinen toimija. Tällä tarkoitetaan tuottajan maisematasoista osaamista.

Toimintaympäristöjen tuntemus on kulttuurituottajalle hyvin tärkeää. Humak kouluttaa tuottajia julkisen palvelutuotannon, kulttuuribisneksen ja laajemmin luovien alojen sekä taiteen vapaan kentän ja kolmannen sektorin toimintoihin. Myös muiden kuin oman toimintasektorin ja alan toimintaa on ymmärrettävä riittävästi, jotta verkostomainen työskentely onnistuu. Edellä kuvatun osaamisen hankkiminen verkko-opintojen avulla on suuri haaste.

Kulttuurituotannon perusteet -opintojakso (Humak 2018b) muodostaa 10 opinopisteen laajuisen pienoiskuvan koko tutkinnosta. Se käsittelee siten kaikkia edellä kuvattuja kompetenssialueita. Opintojaksoa voikin kutsua tutkinnon tapaslautaseksi, joka antaa oppijoille tukevat maistiaiset siitä, mitä tuleman pitää. On vielä kertaalleen korostettava, että opiskelijalle ei riitä yleistasoisten tietojen omaksuminen. Hänen on tulevan ammattinsa mukaisesti tartuttava toimeen ja itse tuotettava opintojakson henkilökohtainen toteutus eli harjoitettava (itse)organisoinnin taitoja.

Itseorganisointi on kulttuurituottajakeskeisen valmennuspedagogiikan – ja didaktiikan – ydin (ks. tarkemmin Hoffrén 2015). Opiskeluosaamisen lähtökohdaksi on kyky organisoida ja johtaa omaa sekä tiedollista että käytännöllistä toimintaa heti ensimmäisestä opintojaksosta alkaen. Opiskelija kohtaa vastuullisen projektimaisen työskentelyn haasteet heti opintojen alusta alkaen. Kyetäkseen omaksumaan projektiajattelun ja johtaakseen toimintaansa opiskelija ottaa käyttöön ns. projektilokin. Tämän työaikaa ja työtehtäviä jäsentävän, usein Excel-muotoisen seurannan avulla hän jakaa resurssinsa (1 op = 27 tuntia työtä ja 10 op = 270 tuntia työtä) opintojakson eri tehtävien kesken ja oppii samalla havainnoimaan ja säätelemään omaa ajankäyttöään.

Tapaslautanen verkossa?

Kattavan pienoiskuvan rakentaminen tutkinnosta ei ole helpoin lähtökohta verkkototeutuksen suunnittelussa. Kuinka yhdistetään tiedollisen ja taidollisen osaamisen vaatimukset? Kuinka varmistetaan tavoitteiden mukainen oppiminen? Kuinka saadaan etäopiskelija tarttumaan toimeen ja viemään tuotannoksi määriteltä opintojakso läpi? Kuinka toteutetaan aina vaativat valmennustilanteet etänä? Kuinka integroidaan työelämä, yhdessä oppiminen ja tiimityöskentely toisiinsa? (Verkkopedagogiikan yleisistä lähtökohdista ks. Ihanainen 2010).

BB-oppimisympäristö tarjoaa rakenteellisten mahdollisuuksien lisäksi monipuolisen työkalusarjan erilaisten opiskelutapojen toteutukseen. Tätä opintojaksoa on käytännössä suunniteltu ja toteutettu samaan aikaan. Tästä syystä alustan erilaisia teknisiä mahdollisuuksia on hyödynnetty melko rajallisesti. Tämä näkyy myös erityisesti tehtäviä koskeissa ratkaisuissa.

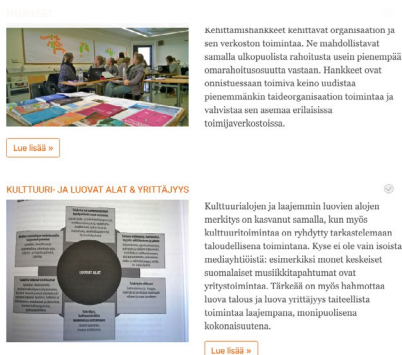
Oppimisalusta koostuu nykymuodossaan tervetuloa-osiosta ja halutusta määrästä muita osioita. Alustan hierarkioita voi siis rakentaa kahteen pääsuuntaan, joko avaamalla pääotsikon (opintojakson nimi) alle osioita tai tuomalla erilaista sisältöä yhden osion sisään. Käytännössä hyödynnetään kumpaakin tapaa.

Kulttuurituotannon perusteet -opintojakson ensimmäisistä verkkototeutuksista alkaen osiot ovat vastanneet opintojakson sisältökuvauksia. Näin opiskelija on kohdannut verkkoympäristössä saman perusjäsennyksen kuin opetussuunnitelmaa lukiessaan (Kuva 1).

Opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä sisältö- ja tavoitekuvausten tarkennukset päätettiin jättää joustavammalle toteutussuunnitelmatasolle, koska opetussuunnitelma on voimassa pitkään (2018–2024) ja ala puolestaan kehittyvät jatkuvasti.



Kuva 1. Tärkeä perusjako näkyy heti osiotasolla.



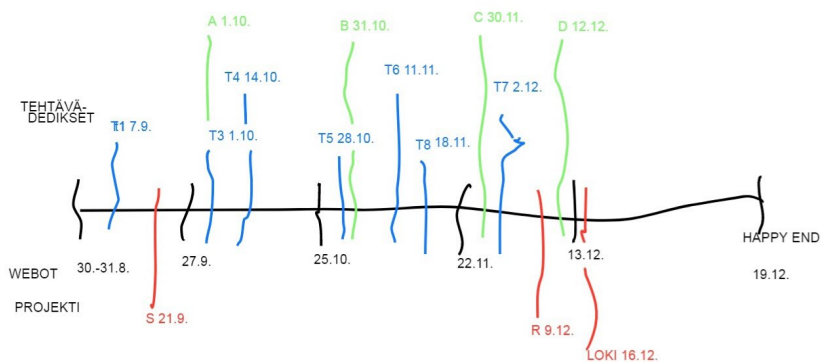
Kuva 2. Tietolaatikossa voidaan taustoittaa opintojaksoa, suorituksia ja tehtäviä monipuolisesti ja kattavasti.

Kokonaisuus on kymmenen opintopisteen laajuinen ja sisältää kaksi osaa. Jokainen opiskelija suunnittelee ja toteuttaa kahden opintopisteen laajuisen projektin, jolle on varattu 54 tunnin resurssi. Kahdeksan opintopisteen kokonaisuus jakautuu puolestaan tervetuloa-osioon ja neljään muuhun osioon (Kuva 1).

Tervetuloa-osio on tärkeä informaatio-osio. Valmentajan tervehdyksen ja opintojakson OPS-kuvauksen lisäksi se sisältää sivutyökalulla laaditun tiivistelmän opintojakson suorituksen etenemisestä. Oppijaa orientoidaan koko tutkinnon suorittamiseen avaamalla valmennuspedagogista, kulttuurituotannolle räätälöityä opiskelua perusteellisesti.

Sivutyökalulla laaditut tietolaatikat (Kuva 2) ovat eräänlaisia miniluentoja tai laajempia tietoiskuja. Niitä voi myös verrata käänteisen luokkahuone-opetusmenetelmän ennakkomateriaaleihin (Pyörälä 2015).

Suorituksen tiivistelmälaatikkoon on koottu kaikki tehtävät palautuspäivämäärineen. Palautusjärjestys ei vastaa tehtävänumerointia, koska looginen etenemisjärjestys ei ole hyvä palautusjärjestys. On tärkeää, että päivämäärät on määritelty ensimmäisessä webinaarissa oppijoiden kanssa yhdessä sen jälkeen, kun tehtävä on lyhyesti kuvattu ja siitä on keskusteltu. Yhteinen suunnittelu ja päätöksenteko lisäävät opiskelijoiden sitoutumista (Kuva 3). Lehtori puolestaan sijoittaa työaikaansa tehtävien arvioinnit etenemisen rytmissä, jolloin nopeat arviot ja palautteet kannustavat oppijoita jatkamaan.



Kuva 3. Webinaarialustan piirtotyökalulla webinaarissa reaaliajassa laadittu, leikkisä aikataulun graafinen jana.

Makupalasta toiseen - tehtäviä ja tavoitteita

Tehtäviä ja tavoitteita -osiosta löytyvät myös webinaarialue ohjeineen ja päivämäärineen, “anteeksi kuinka?” -otsikoitu yleinen keskustelualue sekä tehtävät 1 ja 2. Ensimmäinen on opiskelijan esittelytehtävä. Tärkeässä toisessa tehtävässä opiskelijat laativat esimerkin avulla projektilokin, jossa seurataan opiskelijan 270 tunnin resurssin käyttöä. Loki palautetaan opintojakson viimeisenä suorituksena. Tehtävän tekstiosio on miniluento työajan suunnittelusta ja työhyvinvoinnista.

Osio 1 (Tuottajan ammatti-identiteetistä) kertoo kevään 2018 uutuudesta eli valintakokeesta. Se toimi samalla määrätyn pisterajan ylittäneille opiskelijoille hyväksisi luettavana verkkokurssina. Verkkokurssin sisällöt laadittiin koko opintojakson sisällöistä. Valintakokeessa menestyneiden ei siis tarvitse suorittaa kuin jäljelle jäävä seitsemän opintopisteen osa opintojaksosta ja hypätä tervetuloa-osiosta suoraan osioon 2. Avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijat ja pisterajan alle jääneet sen sijaan suorittavat verkkokurssin tehtävät. Selvytyden vuoksi ne on koottu kaikki osioon 1 ja nimetty tunnuksin A-D.

Valintakokeessa noudatettiin samaa valmennuspedagogista lähestymistapaa kuin muussakin kulttuurituotannon opiskelussa. Tehtävät edellyttivät siis itseohjautumista ja valintoja. Kaksi tehtävää (kulttuurin talous ja taidetehtävä) olivat kirjallisia ja kaksi taas toiminnallisia. Ensinnäkin hakijan piti laatia videomuotoinen tuottajahaastattelu. Toiseksi tuli perehtyä tapahtumatuotannon käytännön ratkaisuja avaavaan tietoperustaan, suorittaa tutustumiskävely johonkin tuotantoon ja

laatia lopuksi käsitekartta. Näin oman toiminnan johtamista ja organisointikykyä mitattiin jo valintakokeessa sekä tiedollisesti että taidollisesti.

Toisessa osiossa (Tuottajan ammatti-identiteetistä) luodaan yleiskuvaa kulttuuri-tuottajan professionista. Lyhyen tietolaatikon lisäksi osiossa on tehtävä, jonka aineistoissa on kulttuurituottajuutta määritteleviä tutkimus- ja jäsennysaineistoja.

Tehtävä 3 on keskustelumuotoinen tuottajatyyppejä jäljittävä toimeksianto, jossa opiskelijat pääsevät kommentoimaan toistensa löydöksiä, näkemyksiä ja tuotoksia. Lehtori antaa arvioitavissa keskustelumuotoisissa tehtävissä palautteen myös henkilökohtaisena vastauksena.

Usein lehtori osallistuu keskusteluun katsomallaan tavalla ja alustan tausta-asetukset huolehtivat automaattisesti suorituksen etenemisestä. Opiskelijan on avattava yksi keskustelu ja kommentoiva vähintään kahta. Tehtävänannossa opiskelijoita rohkaistiin kriittisen lukutaidon harjaannuttamiseen ja uusien tuottajatyypin tunnistamiseen.

Kolmas osio (Kulttuurituotannot: johtamista, sisältöjä, taloutta ja tekniikkaa) on opintojaksototeutuksen laajin. Se kattaa tuotantoprosessin erilaiset osa-alueet läpäisevän johtamisen lisäksi turvallisuuden, viestinnän ja markkinoinnin, tekijänoikeuksien ja lupakäytäntöjen, ekologian ja esteettömyyden kysymyksiä. Tehtävät ja niihin liittyvät aineistot vaihtelevat aiheen mukaan.

Tehtäviä edeltää jälleen sivutyökalulla laadittu miniluento. Se kokoaa kulttuurituottajan toimintaympäristöt ja tuotannon osa-alueet esittelyiden kautta tiivistäväksi tuotantomatriisiksi, jossa on ajallinen jäsenitys (esi- ja jälkituotantovaiheet sekä varsinainen tuotannon h-hetki). Esittely on avattu tuottajan osaamisvaatimusten näkökulmasta.

Johtamista koskeva tehtävä 4 (yksilötehtävä) sisältää kirjallisen aineisto-osuuden ja videomateriaalia sekä edellyttää itsenäistä aineistohakua. Tehtävän tuotoksena tulee olla kulttuurituottajan johtamiskäytäntöjä ja -tilanteita kuvaava mielle- ja/tai käsitekartta. Tehtävä 5 on puolestaan aineistoiltaan runsas ja tiivis turvallisuuskysymyksiä kokoava keskustelutehtävä, joka jakautuu automatisoituun keskusteluosaan ja tuotososaan. Tehtävässä opiskelijan on laadittava kulttuurituottajan kymmenen turvallisuuskysymystä. Aktiivinen vertaiskeskustelu nostaa esiin myös oppijoiden omaa kokemustietoa ja konkretisoi erilaisia turvallisuuskysymyksiä monipuolisesti.

Tehtävässä 6 (yksilötehtävä) luodaan katsaus sekä tekijänoikeus- että lupa-asioihin. Tuotoksen esitysmuoto on vapaa, mutta käytettävä lähdeaineisto on mainittava. Tämä tehtävä pohjustaa myöhempää Tuottajan lakitieto -opintojaksoa ja antaa riittävät tiedot ja taidot tuotantojen, erityisesti tapahtumien, lupa-asoiden hoitamiseen.

Ekologia ja esteettömyys ovat tuotantoihin liitettäviä erityisiä teemoja, joiden merkitys on vuosi vuodelta korostunut. Erityisesti ekologisista ratkaisuista on helppo ennustaa strategisesti merkittävää tuotannon osa-aluetta. Tehtävä 7 (yksilötehtävä) edellyttää perusjäsenyyksen tarjoavan näkemyksen laatimista näistä teemoista kulttuurituotannoissa vapaalla esitystavalla.

Viestinnälle ja markkinoinnille on tutkinnossa omat opintojaksonsa. Tuottajan työssä näiden tärkeiden teemojen perusmäärittely tapahtuu kuitenkin jo Kulttuurituotannon perusteet -opintojakson tehtävässä 8 keskustelutehtävän keinoin. Tässäkin yhteydessä monimuoto-opiskelijoiden omat kokemukset ja osaaminen rikastuttavat aineistoja.

Neljäs ja viimeinen osio ennen projektiosiota on käytännön toimintaa edellyttävä sukellus erilaisiin toimintaympäristöihin. Humak on kouluttanut kulttuurituottajia kaksikymmentä vuotta, ja tutkinto on tänä aikana käytännössä uudistunut läpikotaisin. Aluksi koulutettiin kuntien kulttuurisihteereitä, joita löytyy edelleenkin. Nykyään suurin osa kulttuurituottajista työskentelee muissa tehtävissä ja monilla eri ammattinimikkeillä.

Julkisen sektorin organisaatioista löytyy toisaalta nykyisin entistä enemmän ihmisiä, joiden työhuoneen ovenpielessä lukee nimen alla titteli kulttuurituottaja. Tuottajat ovat milloin osa vakituista henkilökuntaa, milloin projekti- tai hankehenkilöstöä. He ovat usein tekemisissä taiteen vapaalla kentällä tai kolmannella sektorilla työskentelevien tuottajakollegoidensa kanssa, jotka toiminnanjohtajina, vastaavina tuottajina tai managereina operoivat erilaisin tavoittein.

Viime vuosina, osin luovan talouden merkityksen korostuttua, tuottajat ovat entistä enemmän suuntautuneet kulttuuribisnekseen ja vieläpä hyvin monenkirjavasti erilaisille yhdyspinnoille. Tuottajia löytyy niin taide- kuin tilaisuuslähtöisistä tapahtumayrityksistä, media-alan organisaatioista, kuten radio- ja TV-tuotannoista sekä elokuvayhtiöistä ja markkinointi- ja viestintäalalta.

Tämä toimintaympäristöjen moninaisuus ja rikkaus pyritään alustavasti jäsentämään Kulttuurituotannon erilaiset toimintaympäristöt -osiossa tietolaatikoiden avulla (Kuva 3). Erilaiset sektorit ja niiden toimintalogiikat luonnostellaan unohtamatta kulttuurituotantoalallakin korostuvaa hanketoimintaa eli tuottajan

hankeosaamista. Tietoperustaan tutustumisen jälkeen opiskelijan on tehtävässä 9 laadittava tutustumismatka jonkin toimijan pariin. Tehtävä mahdollistaa niin fyysisen käynnin kuin verkkosivuperustaisen dokumenttianalyyssinkin. Tavoitteena on tarjota kokonaiskuva tuottajan toimintaympäristöistä ja käsitys niistä lukuisista mahdollisuuksista, joissa ammattia voi toteuttaa. Tehtävässä yhdistyvät käänteisen luokkahuoneen periaate ja toiminnallisuus.

Havaintoja ja huomioita

Kun tehtävien suoritusjärjestys ja ajoitus on käyty heti aluksi yhdessä läpi ja opintojakson suorittaminen projektina tai tuotantona on helpommin jäsennettävissä, voi jaksolla olevaa viittä webinaaria hyödyntää joustavasti (ks. hyvän webinaarin kriteereistä Timonen 2018, erit. 18–39). Ensimmäisen (organisoi-
van ja sitouttavan) webinaarin ja viimeisen (kokoavan ja palautekeskusteluun keskittyvän) päättöwebinaarin väliin jää kolme verkkotapaamista. Ne toimivat klinikkamuotoisina, eli webinaarin aluksi laaditaan asialista juoksevista ja päivänpolttavista kysymyksistä.

Sen lisäksi ennakoidaan kuumia eli seuraavaksi vuorossa olevia tehtäviä. Lehtori tarjoaa katsauksen tehtävien aihepiiriin ja avaa niiden taustoja, joita puretaan vielä yhdessä keskustelemalla. Webinaarit rakentavat verkkoperustaista tuottajayhteisöllisyyttä, sitouttavat opiskelijoita projektiin ja tarjoavat tiedonjakamisen täsmäiskuja pitkin matkaa. Myös asiantuntijavierailut voidaan toteuttaa webinaareina.

Opiskelijan työkuorma muodostuu luonnollisesti tehtävien vaativuuden ja laajuuden mukaisesti. Valmennuspedagogisesti on tärkeää nähdä, että 270 työtunnin resurssi on myös kehys, jota ei saisi ylittää. Yleisempien taitojen tasolla opiskelija oppiikin jakamaan käytettävissä olevaa resurssiaan tehtävien kesken, kun ne on heti aluksi käyty yhdessä läpi. Haastavinta on edetä vaihe kerrallaan, pysyä sovituissa aikatauluissa ja pitää kahden opintopisteen projekti kurissa. Moni opiskelija haluaisi satsata tuotantoprojektiin enemmänkin kuin 54 tuntia.

Periaatteen, että yksi opintopiste vastaa 27 tuntia työtä, aito hyödyntäminen mahdollistaa tehokkaan mutta vaativan opiskelun ja oppimisen myös verkkoympäristöissä. Verkkokursseja on opintojaksopalautteissa syytetty ajoittain kepeydestä eli siitä, että esimerkiksi viisi opintopistettä saadaan pienellä työmäärällä eikä tunnetta oppimisesta synny välttämättä lainkaan.

Lehtorin – ja Humakin – näkökulmasta opintojakson toteutus voi vaikuttaa todella laajalta ja työllistävältä. Onkin olennaista nähdä, että suurimman työn tekevät opiskelijat, ei lehtori. Lehtorin työpanosta vie selvästi eniten ennakosuunnittelu. Missä järjestyksessä asioissa edetään? Millaisia ajankohtaisia, kiinnostavia ja keskustelua herättäviä aineistoja hyödynnetään? Kuinka tehtävät muotoillaan niin, että ne vaativat sekä sisältö- että yleisen oppimisen tasolla tarpeeksi, mutta ovat tekijöilleen samalla kiinnostavia ja innostavia haasteita, joihin on helppo itsenäisesti tarttua? Miten opintopolku vaiheistetaan?

Lehtori voi vaikuttaa omaan kuormitukseensa käytännössä päättämällä, kuinka moni tehtävistä on arvioitava muutoin kuin suoritettu–täydennettävä -asteikolla. Tehtävien määrään saavat vaikuttaa ainoastaan opintojakson tavoitteiden ja sisältöjen vaatimukset. Keskustelumutoiset tehtävät, jotka verkkoalusta kirjaa automaattisesti suoritetuiksi, ovat myös hyvä, opiskelijoita samalla yhdistävä ja sitouttava ratkaisu. Lehtorille riittää osallistuminen keskusteluun tilanteen mukaan. Muutoin lehtori antaa vaihtelevasti tehtäväkohtaista kirjallista ja videopalautetta.

Kulttuurituotannon perusteet -opintojakson tärkein yksittäinen tehtävä on pienestä osuudestaan (2 op) huolimatta projekti. Minituotannon toteuttaminen sekä perehdyttää projektisuunnittelun ja raportoinnin alkeisiin että edellyttää aitoa alan toimintaa. Siksi se myös arvioidaan numeerisesti. Kaikkiaan numeerisesti arvioitavia tehtäviä on vain kolme. Tällä yhdistelmällä tehokas ja 270 h opiskeluresurssia tehokkaasti hyödyntävä oppiminen on yhdistettävissä lehtorin kohutuulliseen työmäärään ilman, että joudutaan tekemään kompromissia oppimistavoitteiden ja lehtorin työresurssin välillä.

Aikaisempien pilottikurssien positiiviset palautteet (kokonaiskeskiarvo 6,13/7) ovat olleet rohkaisevia, ja myös uusimpien verkkototeutusten palautteet ovat olleet positiivisia (kahden uusimman toteutuksen keskiarvo 4,5/5). Opiskelijamääristä riippumatta opiskelijat kokevat henkilökohtaiset palautteet tärkeiksi. Keskustelu sekä keskustelutehtävinä että avoimina palautuksina, joita voidaan vertaisarvioida, koetaan myös hyvin tärkeäksi. Sisällöllisesti opintojakson tavoitetta olla pienoisokuva koko tutkinnosta pidettiin toimivana. Palautteissa esitettiin myös joitakin painotusehdotuksia (“lisää taloutta” jne.). Webinaarien ja videopalautteiden tärkeys tuotiin opintojaksopalautteessa myös esiin. Itseorganisoinnin ja kuormituksen arvioinnin välineenä projektiloki on koettu ratkaisevaksi.

Kehitettävää riittää aina. Opiskelijoita kannustavan automaattiviestitoiminnon (PLD eli Personalized Learning Design) käyttöönotto, verkkoalustan erilaisten

tehtävätyyppien mahdollisuuksien kokonaisvaltainen hyödyntäminen ja erilaisen tausta-asetusten osaava käyttöönotto ovat teknisiä kehittämisen kohteita. Sisällöllisesti tehtäviä tulee hioa ja aineistoja uusia toistuvasti. Varsinaisten aineistojen, tietolaatikoiden, webinaarien, sekä päiväopetuksessa myös vierailijoiden ja lähiopetuksen, suhteita tulee jatkuvasti punnita. Vastuulehtorien yhteissuunnittelua tulee hyödyntää entistä enemmän.

Yleiseksi suositukseksi voisi esittää tehtävien yhteyteen samanlaisina pysyviä juonteita: esimerkiksi erityyppisten aineistojen käyttöä ja lähdeviittaustekniikkaa tulisi edellyttää samalla vaativuudella kaikissa soveltuviissa tehtävissä opintojaksototeutuksesta riippumatta.

Lähteet

Hoffrén, Jari 2015. Kuka tätä sirkusta johtaa? - Valmennuspedagogisia kokeiluja kulttuurituotantoalalla. Teoksessa Jukka Määttä, Hannu Sirkkilä, Jari Hoffrén, Tero Lämsä (toim.): Opettaja valmentajana Humakissa. Humak, 13–18.

Ihanainen, Pekka 2010: Ammatillinen verkkopedagogiikka – teoreettisia ja käytännöllisiä lähtökohtia. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.

Humak 2018a. Vanhat opinto-opaat. Viitattu 27.11.2018. https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2014/07/humak_opinto-opas_2014_2015_web_0.pdf

Humak 2018b. Opinto-opas 2018–2024. Viitattu 27.11.2018. <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2018/08/Kulttuurituottaja-AMK-OPS-2018-2024.pdf>

Pyörälä, Eeva 2015. Flipped classroom – käänteinen oppiminen. Viitattu 27.11.2018. https://blogs.helsinki.fi/sulop2015/files/2015/01/Eeva_Pyorala-flipped_classroom_SULOP_2015.pdf

Sirkkilä, Hannu 2015: Valmennuspedagogiikan lähtökohdat. Teoksessa Jukka Määttä, Hannu Sirkkilä, Jari Hoffrén & Tero Lämsä (toim.): Opettaja valmentajana Humakissa. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 7–12.

Timonen, Päivi 2018: Toimiva webinaari. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu.

Annikki Kluukeri, Päivi Timonen, Tarja Nyman, Sanna Nieminen,
Juha Nikkilä, Ursula Roslöf & Virpi Ruuska

Yhteisöpedagogitutkinnon digitaalinen maailma

- kokemuksia ja arviointia verkko-
painotteisen monimuotokoulutuksen
alkutaipaleelta

.....

Humakin verkkopainotteisessa monimuotokoulutuksessa aloitti syksyllä 2018 opintonsa 68 yhteisöpedagogiopiskelijaa. Ryhmä on jaettu neljään valmennustiimiin ja heitä valmentaa neljä lehtoria. Yksi valmennustiimi on Jyväskylässä ja muut ovat pääkaupunkiseudulla. Opiskelijat osallistuvat lähivalmennusjaksoihin kahtena päivänä kuukaudessa. Muilta osin opiskellaan verkossa. Tässä artikkelissa kuvataan yhteisöpedagogitutkinnon verkkopainotteisen monimuotototeutuksen uudistamistyötä ja valmentajien kokemuksia ensimmäisen lukukauden osalta eli syksyistä 2018.

Kuvaamme verkkopainotteisen yhteisöpedagogi(Yp)-monimuotokoulutuksen alkutaipaleen konseptia, pedagogista mallia. Tulevaisuuden näkynä on avoimen väylän, päiväopetuksen ja monimuodon joustava yhdistyminen yhteisellä digikampuksella. Ensimmäisessä vaiheessa tuotettiin Yp-monimuotototeutuksen valtakunnallinen malli pääosin verkko-opintoina (Kluukeri, Nyman, Timonen & Ruuska 2017). Koulutuksen tuottamisesta, suunnittelusta ja toteutuksesta vastuussa on Humakin valtakunnallinen monimuoto-tiimi, johon nimettiin neljä lehtoria ja tiiminvetäjä.

Monimuoto-opinnoissa tutkinnon voi pääosin suorittaa työn ohessa. Vuoro-vaikutus on tapahtunut Humakin verkko-oppimisympäristöissä yhteisinä ja alueellisina valmennusryhmiä tapaamisina, webinaareina, luentoina ja verkkokeskusteluina. Opinnot on rakennettu sulautuvaksi prosessiksi siten, että opiskelijat suorittavat opintoja itsenäisesti ja yhteisöllisesti. Opintoja suoritetaan lähivalmennuksessa, digitaalisissa oppimisympäristöissä, tutkimus, kehitys ja

innovaatio (TKI) -hankkeissa sekä opiskelijan työympäristöissä ja verkostoissa. (Kluukeri ym., 2017.)

Verkkopainotteisen monimuotototeutuksen suunnittelun pohjana oleva pedagoginen viitekehys

Pedagoginen viitekehys perustuu integratiiviseen oppimiseen ja siitä johdettuun verkostoituvan kulttuurin malliin (Kluukeri ym., 2017). Integratiivisen pedagogiikan mallissa tieto ja asiantuntijuus muodostuvat neljästä pääelementistä, jotka ovat “1. teoreettinen ja käsitteellinen tieto, 2. käytännöllinen ja kokemusellinen tieto, 3. toiminnan säätelyä koskeva tieto tai itsesäätelytieto sekä 4. sosiokulttuurinen tieto” (Tynjälä 2010, 82–93).

Digitaalisessa oppimisessa opiskelijoiden sosiokulttuurisen ymmärryksen syveneminen korostuu, kun merkittävä osa oppimisesta tapahtuu käytännön toimintaympäristöissä ja verkostoissa. Monimuoto-opiskeluun osallistuvalla oppimisen konteksti on suurelta osin oma työpaikka ja sen toimintakulttuuri. Työssä olevilla monimuoto-opiskelijoilla ammatillinen kehittyminen kiinnittyy vahvasti kokemustietoon ja siihen sosiokulttuuriseen tietoon, joka liittyy omaan työ- ja toimintaympäristöön. Integratiivisen ajattelun mukaisesti tulee samanaikaisesti vahvistaa myös opiskelijoiden käsitteellistä ja itsesäätelytietoa. (Kluukeri ym., 2017.)

Verkostoituneen kulttuurin mallissa opiskelija- ja työelämälähtöisyys ovat koulutuksen pääperiaatteita. Työelämälähtöinen ja tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoimintaan perustuva oppiminen mahdollistavat sen, että teoreettinen, käytännöllinen, sosiokulttuurinen ja itsesäätelytieto linkittyvät oppimisessa. (Kluukeri ym., 2017.) (Vrt. esimerkiksi Nykänen & Tynjälä 2012).

Työelämälähtöinen ja TKI-perusteinen oppiminen tarkoittaa työelämän tapaista toiminta- ja oppimiskulttuuria. Silloin opitaan mahdollisimman paljon työelämän todellisissa tai niitä simuloivissa tilanteissa myös digiympäristöissä. Valmennuspedagogiikka perustuu ryhmässä toteutuvaan toimintaan ja oppimisen prosessiin. Tämä oppimisen käytäntö muistuttaa todellista työelämää, jossa keskeistä on yhdessä tekeminen, ryhmä, tiimi ja laajempi työyhteisö myös työelämän digitaalisissa ympäristöissä. Valmentajamallissa opiskelijoiden oppimistehtävät integroidaan mahdollisuuksien mukaan opintojen alusta alkaen oppilaitoksen ja sen sidosryhmien hanketoimintaan sekä muuhun työelämäyht-

teistyöhön (joka puolestaan on osa laajempaa TKI-toimintaa). (Kluukeri ym., 2017.) Opiskelijat tekevät opintoihin liittyviä laajoja, työelämälähtöisiä kokonaisuuksia hankkimalla itse tietoa ja rakentamalla uutta ymmärrystä opiskeltavasta aiheesta. Käytännössä tämä voi tarkoittaa esim. työpaikoilla, TKI-hankeissa tai digitaalisissa ympäristöissä tehtäviä oppimis- tai kehittämistehtäviä. (Kluukeri ym., 2017.)

Monimuoto-opinnoissa opiskelijat ovat pääosin työelämästä ja heillä on kokemusta työelämästä. Valmennukseen liittyy oleellisena osana vertaisuuteen perustuvan yhteisöllisen oppimisen valmennusta. Osana valmennusta on opiskelijoiden ammatillisiin tehtäviin liittyvä työnohjauksellinen valmennus. Vertaisryhmien ja vertaistyöskentelyn hyödyntäminen eri valmennuksen muodoissa on tärkeää. (Kluukeri ym., 2017.)

Sulautuva oppiminen koostuu mm. opiskeltavan sisällön valmennuksesta ja ohjauksesta (substanssivalmennuksesta) ja työssä oppimisesta, joka kokonaisuutena mahdollistaa osaamistavoitteiden ja yhteisöpedagogin ammatillisen asiantuntijuuden laaja-alaisen kehittymisen. Tutkinnon osaamistavoitteiden, toteutuksen ja arvioinnin tulee tukea toisiaan ja ammatillisen kehittymisen syvenemistä. Korostetaan oppimisen kokonaisvaltaisuutta prosessina; erilaiset näkökulmat, menetelmät ja aihepiirit integroituvat toisiinsa ja syventävät osaamisen kehittymistä. (Kluukeri ym., 2017.)

Digitaalisen oppimisen toteutuksessa käytetään monenlaisia yhteisöllisen verkko-oppimisen mahdollisuuksia. Tällainen on esimerkiksi Päivi Timosen oppimista edistävä monipuolinen ja joustava digitaalinen oppimisympäristö. Tämä nelikenttä on huomioitava pääosin verkko-opintoina toteutettavassa monimuoto-koulutuksessa (ks. Timonen, 2016, 34). Lisäksi digitaalisen polun rakentaminen (ks. Timonen, 2016, 41) tulee tehdä koko tutkinnon osalta. (Kluukeri ym., 2017.)

Toteutuksen kulmakivet syksyllä 2018

Monimuoto-opiskelijat aloittivat opintaipaleensa orientaatio-päivillä elokuun lopussa 2018. Syksyn aikana pidettiin joka kuukausi kaksipäiväiset lähivalmennukset. Lähivalmennuspäivät sisälsivät opintojaksojen orientaatioita, ryhmävalmennusta, substanssipainotteisia opintojaksojen esityksiä. Aluksi käytettiin aikaa opintoihin orientoiviin asioihin, tietojärjestelmien käyttöön, Ahot-menettelyiden kuvaamiseen ja toisaalta yhteisölliseen toimintaan niin koko ryhmänä kuin valmennusryhmittäin.

Jyväskylän (1) ja Helsingin (3) valmennusryhmät olivat joka lähivalmennuskerta yhteydessä BB Open LMS Collaborate Ultra (CU) -webinaariympäristön kautta, jolloin voitiin välittää yhtä aikaa tiettyjä osuuksia koko ryhmälle kuten esimerkiksi joidenkin opintojaksojen orientaatio-esityksiä.

Lähivalmennusjaksojen lisäksi valmentajat pitivät valmennustapaamisia verkossa CU-alustalla noin 2–3 kertaa valmennusryhmää kohden syksyn aikana. Marraskuussa kerättiin ketterästi palautetta lähivalmennusjaksoista. Palautteen myötä on kehitetty mahdollisuuksien mukaan lähivalmennusjaksojen ohjelma-runkoja. Palautteissa toivottiin muun muassa enemmän aikaa työskentelylle valmennusryhmittäin, toiminnallisia osuuksia päiviin, keskusteluja ja kokemusten vaihtoa. Pelkkiä luentoja, esityksiä ja opintojaksojen esityksiä toivottiin vähennettävän. Kevään 2019 lähivalmennusjaksoja on pyritty suunnittelemaan palautteen mukaisesti.

Valmennuksen toteuttaminen

Substanssivalmennus voi tapahtua pääosin monimuotoisissa oppimisympäristöissä pääosin digitaalisessa valmennuksessa. Substanssivalmennus voi olla myös monialaista, esimerkiksi yleisiin tai yhteisiin ammatillisiin opintoihin, kehittämistyön ja/tai syventäviin opintoihin liittyvää. (Kluukeri ym., 2017.) Substanssivalmennusta on järjestetty pääosin opintojaksoihin liittyvinä webinaareina opintojaksojen BB Open LMS -alustoilla ja pieneltä osin lähivalmennuspäivinä tapahtuvina opintojaksojen orientaatioesityksinä.

Ryhmävalmennus tukee substanssivalmennusta alueellisissa valmennusryhmissä. Ryhmä voi tarpeen vaatiessa toimia myös yhtenä kokonaisuutena. (Kluukeri ym., 2017.) Ryhmävalmennus on tapahtunut pääosin lähivalmennuspäivinä joko koko ryhmänä (HKI ja Jyväskylä CU-välitteisesti) tai neljänä valmennusryhmänä. Näissä on pyritty tukemaan substanssivalmennusta ja auttamaan ammatilliseen kehittymiseen ja Ahot-prosessiin liittyvissä haasteissa. Valmennusryhmien yhteisöllisyyteen on pyritty kiinnittämään erityistä huomiota. Jokainen valmentaja on järjestänyt ryhmävalmennusta myös verkossa 2–3 kertaa syksyn aikana. Yksilövalmennus liittyy opiskelijan kanssa käytäviin kehityskeskusteluihin sekä ammatillisen kehittymisen osoittamiseen (sähköinen portfolio) ammatillinen kehittyminen opintojaksolla. (Kluukeri ym., 2017.) Yksilövalmennus on toteutunut syksyllä käydyissä kehityskeskusteluissa pääosin henkilökohtaisina tapaamisina 1–2 tuntia per opiskelija. Tämän lisäksi valmentajat ovat käyneet tarvittaessa yksilövalmennuskeskusteluja verkossa.

Opintovalmennuksessa keskitytään opiskelijoiden opiskelukykyyn ja opiskelijahyvinvointiin liittyvien asioiden käsittelyyn. Pääpaino on varhaisen välittämisen toimintamallin mukaisessa toiminnassa ja opiskelijoiden yksilöllisessä kohtaamisessa. (Kluukeri ym., 2017.) Yksilövalmentajat ovat vastanneet syksyn aikana myös opintovalmennuksesta.

Yhteenvetoa verkkopainotteisen monimuotototeutuksen onnistumisesta ja kehittämishaasteista syksyn 2018 osalta

Yp-monimuototiimi kävi kokouksessaan tammikuussa 2019 palautekeskustelun syksyn 2018 monimuotototeutuksen osalta. Samassa yhteydessä pohdittiin myös tiimityöskentelyn onnistumista ja kehittämisnäkökulmia. (Kluukeri, Nieminen, Nikkilä, ja Roslöf 2019) Toteutimme tiimin jäsenille myös pienimuotoisen palautekyselyn Yp-monimuotototeutuksen onnistumisesta ja jatkon kehittämisestä (Kluukeri ja Timonen 2019). Valmentajat ovat käyneet palautekeskustelua koko syksyn ajan oman valmennusryhmänsä opiskelijoiden kanssa. Palautteita on kootusti käyty läpi monimuototiimin kokouksissa.

Monimuotototeutuksesta saatujen kokemusten ja palautteen perusteella Yp-monimuotototeutuksen lähivalmennuksena järjestettävien päivien uudelleen arviointiin tullaan kiinnittämään huomiota. Monimuototiimi ei ole vielä löytänyt lähivalmennuspäivien roolia verkkopainotteisessa toteutuksessa. Tämän osalta kehitetään lähivalmennuksia kolmeksi pidemmäksi intensiivijaksoksi (2–4 pv) seuraavana lukuvuonna. Sisällön tarkistamisessa siirrytään vahvemmin opiskelijan opintopolun varmistamiseen ja ryhmävalmennukseen. Syksyn aikana voitiin tehdä jonkin verran ketterän kehittämisen periaatteella muutoksia, jotka perustuivat marraskuussa lähivalmennusjaksoista tehdyn kyselyn palautteeseen. Erityisesti tullaan paneutumaan lähivalmennuksen ja verkkovalmennuksen sisältöihin sekä digi-toteutuksen ja periaatteiden vahvistamiseen näiden osalta.

Opintojaksojen palautteet ovat parhaillaan saatavilla ja näyttää siltä, että on tarpeen kiinnittää huomiota monimuotoisen suoritustavan ja oppimisympäristö BB Open LMS:n opintojaksojen loogiseen rakentamiseen ja selkeyteen. Suunnittelussa on käytettävä kehyksenä työssä käyvän monimuoto-opiskelijan näkökulmaa. Kevään 2019 oppimisen muotoilun prosessissa tämä on nyt nostettu vahvasti esille. Parhaillaan meneillään oleva lukuvuoden 2019–2020 opintojaksojen ja opintokokonaisuuksien suunnittelussa ja kehittämisessä on nämä asiat tuotu esille.

Tulevan syksyn osalta valmennusryhmiin jakaminen tullaan arvioimaan tarkemmin elokuussa 2019 opiskelijoiden alueellisen jakautumisen näkökulmasta. Edellisenä syksynä valmennustiimien aluejako ei kaikilta osin vastannut tarkoitusta. On selvää, että Centria ammattikorkeakoulun kanssa toteutettava yhteinen hakukohde tulee toimimaan yhtenä valmennusryhmänä (Ylivieskan opetusryhmä) tiiviissä yhteistyössä Centrian vastaavan ryhmän kanssa ja myös erikseen. Helsingin TKI-keskukseen valittava valtakunnallinen ryhmä jaetaan tarkoituksenmukaisella tavalla valmennustiimeihin, intensiivijaksot tullaan toteuttamaan Helsingin TKI-keskus Ilkassa.

Laadun seuraaminen

Laadun seuraaminen ja toteutuminen on ollut mahdollista menneen syksyn aikana valmennustiimeissä käydyissä keskusteluissa palautekyselyn tuloksista ja arviointikeskusteluina tiimissä. Opintojaksojen palautteet ovat artikkelia kirjoitettaessa (maaliskuussa 2019) käsittelyssä ja Humakin alkukyselyn tulokset saadaan maalís-huhtikuussa. On selvää, että palautteissa näkyvät toteutuksen pilotointiluonne ja verkkopainotteisen toteutuksen alkuhaasteet.

Jatkuva laadun seuraaminen ja arviointityö vaatii jatkossakin tiimin valmentajilta pedagogisten ohjeistusten ja linjausten tarkkaa tuntemista. Opintojen etenemisen seuraaminen on edelleen haaste, johon tulevana lukukautena paneudutaan tarkemmin. Opintojen ja monimuotoryhmän monitahtisuuden haaste, eli yksilölliset opintopolut, on koetellut myös nyt alkanutta pilottivaihetta. Erityisesti uuden opetussuunnitelman 2018–2024 osaamisen syvenemisen varmistaminen tai mahdollistaminen monitahtisessa prosessissa on ollut haasteena.

Valmentajien ja opintojaksovastaavien keskinäistä työnjakoa tultaneen vielä selkeyttämään. Opintojen ohjeellinen etenemissuunnitelma on auttanut kuluvana lukuvuonna opiskelijoita hahmottamaan omaa polkuaan kokonaisuutena. Jatkossa on myös mietittävä henkilöstön eli tiimin ja valmentajien pysyvyyttä, lehtoreiden työajan voimakkaampaa kohdentamista ja mahdollisuutta keskittyä monimuotototeutuksen kehittämiseen ja valmentamiseen. Useissa yhteyksissä on esille noussut lähivalmennuksen (jatkossa intensiivijaksojen) rooli, sisältö ja idea. Näiden laadun varmistaminen on erityisen tärkeä vastatessamme monitahtisuuden haasteeseen.

Opintojaksojen ja substanssivalmennuksen näkökulmasta haasteena on edelleen kehittää monimuotototeutukselle tarkoituksenmukaiset suoritustavat ja vaihtoehdot suhteessa tutkinnon kompetensseihin sekä pedagogisiin viitekehyksiin.

Tähän liittyy luonnollisesti myös itse substanssivalmennuksen kehittäminen ja webinaarien laadun kehittäminen. Tärkeinä osina on tiedostettu myös opintojaksojen tavoitteiden suuntainen yhteys itse toteutuksiin, yhden laajemman eli kokoavan tehtävän suosiminen ja oman työn vahvempi hyödyntäminen oppimisympäristönä. Ei sovi unohtaa myöskään vertaisjakamisen, -oppimisen ja kokonaisuutena vertaisuuteen perustuvan yhteisöllisen oppimisen valmennusta opintojaksoissa ja osana intensiivijaksoja. eAMKin verkko-oppimisen laatukriteereiden (ks. eAMK 2019) vahva peilaus opintojaksoja suunniteltaessa tulee pitää mielessä koko ajan. Myös arvioinnin näkökulmasta nämä ovat oleellinen vertailupinta.

Onnistumisena voidaan pitää myös sitä, että syksyn 2018 aikana saatiin rakennettua kansainvälisyyteen liittyvä mahdollisuus monimuotoryhmälle, joka toteutetaan intensiivijaksona huhtikuussa 2019 Emdenissä. Mukaan lähtee 15 monimuoto-opiskelijaa. Vastavierailua on suunniteltu syksyille 2019

Monimuotototeutuksen taustalinjausten, pedagogiikan, sulautuvan oppimisen kulmakivien ja integratiivisen oppimisen kehyksessä olemme osin onnistuneet. Sulautuvan oppimisen periaatteiden juurruttamisessa on ollut havaittavissa kehitettävää toteutuksen osalta. Vielä tarvitaan rikastamista eli sosiaalisen median roolin täsmentämistä ja monipuolisten suoritusvaihtoehtojen punaisen langan vahvistamista. Työelämä on ollut vahvasti mukana opiskelussa esimerkiksi opiskelijoiden oppimistehtävissä. Hankkeisiin liittyviä opintoja ja oppinnäytetöitä on jo käynnistetty syksyn 2018 aikana.

On selvää, että verkkopainotteisessa monimuotototeutuksessa on vielä kehitettävää. Nyt saatujen kokemusten, erilaisten palautteiden, tiimin omien arviointikeskustelujen ja yhteisen tahtotilan tuloksena voimme jatkaa ja edelleen kehittää verkkopainotteista monimuotototeutusta. Olemme Yp-monimuoto -tiimissä todenneet, että keskeneräisyyden sietäminen on ollut oleellista tiimin onnistumisessa pilottikokeilun ensimmäisenä syksynä. Humakin digikoulutukset tulevat olemaan arvokas tuki koko tiimille kehittämisen tiellä. Niin tiimi kuin opintojaksojen lehtoritkin tarvitsevat verkkopedagogiikan ja vuorovaikutuksellisen verkko-opetuksen osaamisen kehittämistä edelleen. Tiimi on aloittanut tammikuussa 2019 kokonaisvaltaisen toimintasuunnitelman laatimisen tulevan lukuvuoden monimuotototeutuksen osalta. Suunnitelma sisältää muun muassa opiskelun vuosikellon laatimisen tehtyjen palautteiden ja arvioinnin pohjalta ja valmennuksen kokonaisuuden täsmennyksiä eli valmennuspedagogiikan ytimien kirkastamista monimuotoryhmässä sekä viestinnän ja pedagogisen viitekehyksen täsmennystä.

Lähteet

eAMK verkkototeutusten laatukriteerit 2019. Viitattu 16.5.2019. <https://www.eamk.fi/fi/campusonline/laatukriteerit>

Humak 2018. Yp-monimuototiimin muistio 2018 ja liite. Yhteenvedo kyselyn tuloksista Lähivalmennuspäiviin liittyen (Sanna Nieminen). Humak: Julkaisematon asiakirja.

Humak 2019. Yp-tutkinnon opintojaksojen palautteiden yhteenvedot, tammi-kuu. Humak: Julkaisematon asiakirja.

Kluukeri, Annikki & Nieminen, Sanna & Nikkilä, Juha & Roslöf, Ursula 2019. Yp-monimuototiimin muistiot ja liitteet 1–3/2019. Humak: Julkaisematon asiakirja.

Humak 2017. Digikampuksen kehittämisohjelma 2017–2020. Humak: Julkaisematon asiakirja.

Kluukeri, Annikki & Timonen, Päivi 2019. YPverkkomomu2018–2019; kokemuksia ja arviointia -Webropol-kysely valmentajille. Humak: Julkaisematon asiakirja.

Kluukeri, Annikki & Mehtonen, Tuija & Nieminen, Sanna & Nikkilä, Juha & Roslöf, Ursula 2018. Yhteisöpedagogi monimuoto verkkototeutuksen valmennus –malli 4.5.2018. Humakin sisäinen asiakirja. Humak 2018.

Kluukeri, Annikki & Nyman, Tarja & Timonen, Päivi & Ruuska, Virpi 2017. YP-Digikampus monimuoto-toteutus / Konsepti pääpiirteittäin. Humakin sisäinen asiakirja. Humak 2017.

Nykänen, Seija & Tynjälä, Päivi, 2012, Työelämätaitojen kehittämismallit korkeakoulussa. Helsinki: Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Aikuiskasvatus 32 (2012): 1, 3. artikkeli.

Timonen, Päivi 2016. Digikampus ja oppiminen verkkoympäristöissä. Teoksessa Jukka Määttä & Titta Pohjanmäki & Päivi Timonen (toim.) Kohti digikampusta. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 31–45. Viitattu 13.02.2019. <http://www.humak.fi/julkaisut/kohti-digikampusta>.

Tynjälä, Päivi 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikka. Teoksessa: Collin, Kaija & Paloniemi, Susanna & Rasku-Puttonen, Helena & Tynjälä, Päivi (toim.). Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro Oy, 79–95.

Viitanen, Kirsi. 2017. Eduta Oy; Sulautuvan oppimisen lähtökohdat ja verkko-opetuksen laatu. Luento 27.9.2017. Tampere.

Lehtori-valmentajan läsnäolon välittyminen verkkokurssilla

.....

Johdanto

Artikkelin tavoitteena on tarkastella opiskelijoilta saadun palautteen, kirjallisuuden sekä omien kokemusteni perusteella lehtori-valmentajan läsnäoloa ja sen välittymistä verkkokurssilla. Läsnäolon välittymisellä viitataan siihen, miten valmentajan tavoitettavuus ja opintojen edistymisen seuranta välittyvät opiskelijoille verkkokurssin aikana.

Humak toteuttaa ryhmäperustaista valmennuspedagogiikkaa, jossa lehtorilla on valmentajan rooli. Valmennuspedagogiikka pohjautuu sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppija nähdään aktiivisena tiedon ja kokemusten prosessoijana yhteistoiminnallisissa oppimistilanteissa. Lehtori-valmentaja luo kasvualustan oppimisprosessille ja oppijan ammatilliselle kasvulle. (Määttä 2015, 7.) Käytän jatkossa käsitettä valmentaja tarkoittaen lehtori-valmentajaa.

Toteutin ensimmäisen verkkokurssini lukuvuonna 2007–2008. Sitä, samoin kuin ao. verkkokurssin kehittymistä ja kehittämistä, olen kuvannut artikkelissa ”Kohti yhteisöllisempää verkko-oppimista” (Anttonen 2015), joka on julkaistu Päivi Timosen ja Pasi Toivasen toimittamassa ”Opetusteknologiaopas - Välineitä interaktiivisen teknologian hyödyntämiseen ammattikorkeakouluopetuksessa”.

Tähän artikkeliin olen ammentanut esimerkkejä syksyn 2018 Osallistava pedagogiikka -opintojaksolta. Osallistava pedagogiikka -opintojakson suunnittelu-prosessi lähti käyntiin kahden Humakin lehtorin voimin. Päävastuu opintojakson toteutuksesta oli minulla. Valmentajina verkkokurssilla oli lisäksi kaksi kollegaa Humakista. Opintojakson osallistujat (N=141, joista 64 suoritti kurssin päätökseen) olivat Humakin tutkinto-opiskelijoita, Humakin avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijoita sekä CampusOnlinen kautta osallistuvia, useiden eri koulutusohjelmien opiskelijoita muista ammattikorkeakouluista. Opintojakso toteutui 1.10.–11.11.2018.

Humakin verkko-oppimislustat ovat vuosien saatossa olleet moninaiset. Aivan alussa käytössä oli Humakin jo käytöstä poistuneen oppilaitosjärjestelmän HumakPron webeditori, sittemmin Moodle, Moodlerooms ja nykyisin BB Open LMS. Mainitsen erilaiset oppimislustat, sillä niiden ominaisuudet ja mahdollisuudet vuorovaikutukseen, yhteisöllisen oppimisen tukemiseen, toiminnallisuuteen, opiskelijoiden aktiivisuuden ja suoritusten edistymisen seurantaan ovat vaihdelleet huomattavasti.

Opintojakson rakentaminen

Osallistava pedagogiikka -opintojakso toteutettiin syksyllä 2018 ensimmäistä kertaa Humakin uusien opetussuunnitelmien mukaisesti. Koska opintojakso oli tarjolla myös eAMK-hankkeen CampusOnlinen kautta muiden ammattikorkeakoulujen tutkinto-opiskelijoille, oli tarpeen kiinnittää erityistä huomiota monialaisuuden tukemiseen sekä oppimateriaalin monipuolisuuteen.

Verkkototeutuksen loogisuus ja rakenne vaikuttavat siihen, kuinka selkeältä sisällöt ja toiminta opintojaksoilla tuntuvat. Epäselvät tehtävänannot, huonosti nimetyt tiedostot tai sekava rakenne syövät resursseja oppimiselta. (Laakkonen 2018.) Tehtävien ja sisältöjen tarkoituksenmukainen rytmitys ja syvenevät sisällöt parhaimmillaan ylläpitävät opiskelumotivaatiota ja tukevat oppimista.

Opintojaksolla käytettävien oppimateriaalien valitsemiseen ja tekemiseen käytettiin paljon aikaa. Alusta alkaen oli selvää, että aineistoissa saisi olla erilaisia opetusmateriaaleja: videoita, audioita, tekstipohjaisia aineistoja, internet-sivustoja, valokuvia yms. Jokaisen oppimateriaalin kohdalle laadittiin lyhyt kuvaus sekä lisättiin helposti silmäiltävissä oleva tietoa esim. videon kestosta. Muiden tuottamien aineistojen tekijänoikeuksien selvittäminen vaati aikaa. Tavoitteena oli myös tehdä opiskelijoille näkyväksi, että oppimateriaalin valintoihin oli kiinnitetty huomiota ja että ne ovat mukana perustelluista syistä. Oppimateriaalista saimme yksittäisiä myönteisiä palautteita. Oppimistehtäviä valittaessa pyrittiin valitsemaan sellaisia tehtäviä, jotka tukevat yhteisöllistä oppimista sekä toisaalta tehtäviä, jotka edellyttävät yksilöllistä paneutumista, esim. tietyn oppimateriaalin katselua, kuuntelua tai lukemista.

Kaikki aineisto- ja pohdintatehtävät oli toteutettu siten, että opiskelija saattoi helposti itse seurata suoritusten edistymistä. Valmentaja puolestaan saattoi kootusti seurata omien valmennusryhmiensä opiskelijoiden suoritusten kertymistä aktiviteettien suoritus -raporttityökalua hyödyntäen. Valmentaja pystyi myös katsomaan yksittäisen opiskelijan kaikki suoritukset tuotettuine sisältöineen

esimerkiksi täysi raportti -toiminnolla. Aineistoihin perehtymisen lisäksi opiskelijat tekivät pohdintatehtäviä, havainnointitehtävän sekä toteuttivat loppu-tehtävänä ohjausharjoituksen tai aiemman ohjausharjoituksen reflektoinnin. Joissakin sovituisissa pohdintatehtävissä valmentaja antoi valmennusryhmälleen ryhmäpalautteen, muilta osin valmentaja kommentoi tarvittaessa. Lopputehtävästä jokainen sai sanallisen palautteen sekä arvosanan.

Tehtäväksiannot ja niiden ohjeistus pyrittiin tekemään siten, että ne olisivat opiskelijalle selkeitä ja helposti silmäiltäviä (vrt. esim. Laakkonen 2018). Ohjeistukseen sisällytettiin esimerkiksi tiedot arvioidusta ajankäytöstä ja tarvittavista laitteista, palautuspäivämäärästä, yhteydestä opintojakson osaamistavoitteisiin ja sisältöihin, opiskelijalta edellytettävästä toiminnasta sekä valmentajan roolista ao. tehtävän yhteydessä. Aineistotehtäviä pohjustettiin antamalla kysymyksiä, joihin opiskelijan tuli aineistoihin perehtyessään pyrkiä hakemaan vastauksia. Opiskelijoilta saadun palautteen perusteella nämä kysymykset autoivat keskitämään lukemista, katselua tai kuuntelemista omaa oppimista edistäväksi. Pohdintatehtävissä edellytettiin useimmiten myös oman valmennusryhmän muiden tuotosten kommentointia, millä pyrittiin tukemaan vertaisoppimista, tiedon ja kokemusten jakamista sekä kokemusta verkkoyhteisöllisyydestä (vrt. Strong ym. 2013, 103).

Opintojaksolla ilmaisimme etukäteen opiskelijoille oppimistehtävien, kuten esimerkiksi omalle ryhmälle esittäytymisen sekä erään havainnointitehtävän, yhteydessä ”Huom. jokainen valitsee itse, millaisella henkilökohtaisuuden asteella esimerkit jakaa - voit päättää siitä itse.” Olen arvioinut tällaisen ohjeen olevan hyödyllinen, jotta kellekään ei syntyisi tunnetta siitä, että itsestä ja elämästään tarvitsisi kertoa suurella avoimuudella. Halusimme ilmaista, että jokainen saatoi valita henkilökohtaisuuden asteen, jolla esimerkkejä tarkastelee.

Opintojakson aikana

Tämä osuus pohjautuu Osallistava pedagogiikka -opintojakson päätöswebinaaris- sa saatun palautteeseen (N=28), ja on suuntaa-antava. Osallistava pedagogiikka -opintojakson aikana valmentajan läsnäolo välittyi opiskelijoille useilla eri tavoilla.

Phemie Wrightin (2015, 21) mukaan sosiaalista läsnäoloa verkkoyhteisössä voidaan tarkastella kolmesta eri näkökulmasta: tehokkaan kommunikaation, avoimen kommunikaation ja ryhmäkoheesion. Sosiaalista läsnäoloa luodaan digiopintojaksolla mm. viestintäalueilla (uutiset, keskustelualueet), tehtävissä ja

niistä palautetta annettaessa sekä opintojaksoon kytketyissä sosiaalisen median palveluissa (Timonen 2018, 10).

Opiskelijapalautteen perusteella sosiaalista läsnäoloa rakensivat osaltaan myös ymmärrys eri vastuiden selkeydestä, webinaarit sekä opintojakson teeman (osallistava pedagogiikka) välittyminen opintojakson toteutuksessa. Opiskelijoiden esiin tuomiin ongelmiin pyrimme reagoimaan viipymättä, ja otin tavakseni tehdä ajankohtaisista päivityksistä merkinnän kurssialustan etusivulle. Pyrimme varmistamaan, että jokin olennainen muutos, tuore ongelmanratkaisu tai tulevaan webinaariin liittyvä ohjeistus tms. oli helposti havaittavissa verkkokurssiympäristössä. Saadun opiskelijapalautteen perusteella kuvattu toimintatapa vaikutti palvelevan opiskelijoiden tarpeita: opiskelijat kokivat, että valmentajien läsnäolo välittyi viestinnän avulla hyvin. Sosiaalista mediaa ei tällä opintojaksolla tavoitteellisesti käytetty.

Osallistava pedagogiikka -opintojaksolla valmentajat viestivät yhdensuuntaisesti keskeisistä asioista – kuten opintojakson käynnistymisestä, ajankohtaisista asioista ja mahdollisista päivityksistä ym. – verkkokurssialustan Uutiset-osuudessa. Uutiset-alueelle kirjoitetut viestit lähtivät automaattisesti opiskelijoiden sähköpostiin.

Opintojakson alussa useammalta opiskelijalta tuli viestejä, että annetut tehtävien palautusajankohdat olivat liian tiukkoja. Otimme opiskelijoiden tarpeet huomioon ja muutimme palautusajankohdat ehdottomasta palautusajankohdasta suositeltavaan palautusajankohtaan. Lopputehtävässä oli aluksi vain yksi toteutusvaihtoehto eli uuden ohjausharjoituksen suunnittelu ja toteutus, mutta kuuden viikon intensiivikurssin aikana vain tämän vaihtoehdon tarjoaminen olisi tuottanut suuria ongelmia. Vaihtoehtona uudelle ohjaustilanteelle annoimme aiemman ryhmäohjauksen reflektoinnin suhteessa Osallistava pedagogiikka -opintojakson sisältöihin ja käsiteltyihin teorioihin.

HumakCafe oli kaikille kurssilaisille avoin keskustelualue, jonne ohjeistimme opiskelijoita tuomaan kaikki mahdolliset kysymykset sekä auttamaan vastaamisessa, jos opiskelijalla on tietoa kysytystä aiheesta. Varsinkin täysin uuden verkkokurssin kohdalla ensimmäiseen toteutukseen voi jäädä toimimattomuuksia ja epäloogisuuksia. HumakCafe -keskustelualueella opiskelijat toivat esiin sekä bugeja, toiveita, kysymyksiä että kehittämisideoita. Valmentajista yksi seurasi säännöllisesti uusia viestejä ja huolehti, että kysymyksiin vastataan ja mahdollinen ongelma ratkaistaan, joko omin voimin tai Humakin verkkopedagogeilta tai it-tuesta apua pyytäen. Tällaiselle vuorovaikutukselle ja valmentajien nopeaan reagointiin oli tarvetta.

Opiskelijapalautteen perusteella kaikki yllä kuvattu on osaltaan tukenut valmentajien läsnäolon välittymistä opiskelijoille. Opiskelijoiden toiveiden ja tarpeiden huomioon ottaminen mm. aikatauluissa ja lopputehtävän toisen vaihtoehdon tarjoamisessa saivat erityisesti kiitosta.

Vastuiden selkeys

Verkko-oppimisympäristössä on hyvä sopia työskentelyn pelisäännöistä yhdessä opiskelijoiden kanssa. Pelisääntöihin sisältyy myös ymmärryksen luominen siitä, millaisissa asioissa ja milloin valmentaja on käytettävissä, onko tarjolla myös esim. valmentajien päivystysaikoja verkkokurssiympäristössä sekä tieto siitä, miten valmentaja(t) kommentoi(vat) opiskelijoiden tuotoksia. Ryhmätyöskentelyssä, myös webinaarien aikana, on hyvä muistuttaa opiskelijoita jokaisen läsnäolon ja osallistumisen merkityksestä. Mahdollisesta työnjaosta ja tehtävistä (kuten raportojasta, puheenjohtajasta jne.) on tarpeen sopia. (Löfström, Kärnera, Tuuttila, Lehtinen & Nevgi 2010, 68.)

Syksyn 2018 Osallistava pedagogiikka -opintojaksolla valmentajat esittäytyivät verkkokurssiympäristössä omille valmennettaville ryhmilleen. Aloitus- ja päätöswebinaarissa valmentajista paikalla saattoi olla mukana yksi. Opiskelijat esittivät tuleviin toteutuksiin toiveena, että valmentajien esittelyt olisivat heti opintojakson aloitussivulla (näin on menetelty joissain aiemmissa verkkototeutuksissa). Opiskelijapalautteen perusteella niin verkkoalustalla kuin aloituswebinaarissa on tarpeen myös valottaa selkeämmin, mikä valmentajien rooli on opintojaksolla ja mitä valmennuksella tietyllä opintojaksolla tavoitellaan ja tarkoitetaan. Opiskelijalla on tarve hahmottaa, mitä hän voi valmennukselta odottaa.

Osallistuva pedagogiikka -opintojaksolla jokaisen oppimistehtävän yhteydessä oli kerrottu, mikä on valmentajan rooli ao. oppimistehtävän arvioinnissa. Valmentajan vastuu oppimistehtävän arvioinnissa oli määritelty esimerkiksi näin:

- ”Lehtori-valmentaja seuraa aineistoihin perehtymistä suoritusmerkintöjen perusteella”,
- ”0-5, lehtori-valmentajan palaute” tai
- ”Lehtori-valmentaja seuraa aineistoihin perehtymistä suoritusmerkintöjen perusteella sekä kommentoi tarpeen mukaan.”

Webinaarit sosiaalisen läsnäolon rakentamisena ja välittymisenä

Opintojaksoon sisältyi kaksi reaaliaikaista webinaaria. Tavoitteena oli toteuttaa ne mahdollisimman osallistavasti. Tähän pyrittiin aktivoivilla kysymyksillä, pienryhmätyöskentelyllä, pienryhmätyöskentelyn tuotosten yhteiskirjoittamisella, pienryhmätyöskentelyn tulosten jakamisella opiskelijavetoisesti sekä äänestyksillä. Tämä oli edellyttänyt webinaarien hyvää käsikirjoittamista etukäteen, moderoinnista ja muista vastuista sopimista ennakoon sekä webinaarialustan (Collaborate Ultra) käytön riittävän osaamisen varmistamista. Selkeä ohjelma ja aikataulutus, tauotus sekä ryhmätehtävien ohjeistaminen vaiheittain (esim. ensin tehtävä 1: ohjeistus, ryhmätehtävän teko ja purku, sitten vasta tehtävä 2 ohjeistus) edesauttoivat työskentelyä.

Päivi Timonen (2018, 10) on kuvannut, miten reaaliaikaisten webinaarien avulla voidaan mahdollistaa sosiaalinen osallistuminen verkko-oppimisessa, kokouksissa tai seminaareissa. Näihin osallistuvat rakentavat sosiaalista verkkoläsnäoloa. Varsinkin päätöswebinaarissa opintojaksoon osallistuneiden opiskelijoiden monialaisuus ja -ammattillisuus saivat myös opiskelijoilta kiitosta.

Webinaareissa voi antaa opiskelijoille myös palautetta kootusti, kuten teimme Osallistava pedagogiikka -opintojakson päätöswebinaarissa. Opiskelijoille välitetty koottu palaute on yksi tapa välittää tietoa siitä, miten valmentajat ovat esimerkiksi seuranneet opiskelijoiden edistymistä sekä opintojakson edetessä syntyneitä opiskelijoiden oivalluksia ja työskentelytapoja sekä kriittisiä huomioita. Osallistava pedagogiikka -opintojakson päätöswebinaarissa annoimme opiskelijoille palautetta mm. moninaisen ja monialaisen osallistujajoukon rikastuttavasta vaikutuksesta (esimerkit, vertaistuki, kokemukset, tiedot, taidot) sekä osaamisen jakamisesta. Palautteena toimimme esiin myös sen, miten kiinnostavasti osallistujat olivat soveltaneet oppimaansa omiin toimintaympäristöihinsä, oman koulutusohjelmansa lähtökohdista ja tukemaan omaa ammatillista kehittymistään.

Mitä tämä kaikki edellyttää valmentajalta?

eAMK-hankkeen verkkototeutusten arviointityökalu (2019) sekä verkkototeutusten laatuksiteerit (2019) ovat hyvä lähtökohta verkkokursseja suunnitteleville ja toteuttaville. Ne olivat muistilistanomaisesti tukena, kun teimme ensimmäistä toteutusta Osallistava pedagogiikka -verkkokurssista.

Valmentajan läsnäolon välittyminen opiskelijoille edellyttää kokonaisuuden hahmottamista, suunnitelmallisuutta ja proaktiivisuutta. Se edellyttää hyvää pohjatyötä sekä yhteistyötä, joka Humakin tapauksessa on tarkoittanut valmentajan yhteistyötä Humakin verkkopedagogien kanssa, it-tuen sekä muiden valmentajien kanssa – työelämää unohtamatta. Uuden verkkokurssin suunnittelussa verkkopedagogien asiantuntemus mm. Humakin käytössä olevasta Bb Open LMS -verkko-oppimisalustasta, webinaarien pedagogisesta käsikirjoittamisesta ja moderoinnista olivat tarpeen verkkokurssin toteutuksessa. It-tuesta apua saatiin myös webinaarien moderointiin. Myös hyvät suunnittelu- ja viestintätaidot ovat verkko-opettajan ydinosaamista (Laakkonen 2018).

Olen työn ohessa suorittanut paljon verkko-opintoja. Opiskelijan roolissa olen kirjannut muistiin asioita ja ratkaisuja, joiden myötävaikutuksella olen saanut kokea oppimisen iloa. Olen reflektoinut sitä, millaiset tehtävät ja toteutusratkaisut ovat tukeneet yhteisöllistä oppimista ja työskentelyä. Olen pannut merkille, millainen opettajalähtöinen viestintä ja vuorovaikutus ovat tuntuneet toimivilta ja opettajan läsnäoloa välittäviltä sekä millaista tietoa verkkokurssista opiskelijana olen tarvinnut opintojen suorittamisen tueksi. Koen, että tuoreet kokemukset verkkokurssin opiskelijan roolissa ovat olleet hyödyksi verkkokurssien suunnittelussa ja toteutuksessa.

Rakentavan sävyn tarpeellisuutta on syytä korostaa verkkoympäristöissä, sillä viestin tulkinta perustuu kirjoitettuun tekstiin (ja joissain tapauksissa myös videoihin tai audioihin). Selkeän ja asiallisen ilmaisun merkitys korostuvat. (Löfström 2010, 68.) Valmentajan on hyvä osata viestiä ymmärrettävästi opintojakson toteutustavasta ja suorittamisesta ennen kurssin aloitusta, jotta opiskelijoille muodostuisi realistinen käsitys kurssin suorittamisesta. Opintojakson aikana valmentajalta edellytetään ratkaisukeskeistä otetta.

Verkko-oppimisen malleissa korostuvat vuorovaikutus ja läsnäolo (ks. esim. Wright 2015). Opiskelijat arvostavat opettajan osoittamaa kiinnostusta sekä opiskeltavaa sisältöä että opiskelijoiden oppimista kohtaan. Verkko-opetuksessa vuorovaikutuksen toteutuminen edellyttää suunnitelmallisuutta ja tietoisia valintoja. (Laakkonen 2018.)

Osallistava pedagogiikka -opintojakson suunnittelu ja ensimmäinen toteutus antoivat hyvän perustan rakentaa ja kehittää edelleen valmentajan sosiaalisen läsnäolon välittymistä verkkokurssilla. Myös valmentajan näkökulmasta jokainen opintojakso on aina oppimismatka, niin sisällöllisesti kuin verkkokurssin toteutuksen toimivuuden näkökulmasta.

Lähteet

Anttonen, Erja 2015. Kohti yhteisöllisempää verkko-oppimista. Teoksessa Päivi Timonen & Pasi Toivanen (toim.) Opetusteknologiaopas - Välineitä interaktiivisen teknologian hyödyntämiseen ammattikorkeakouluopetuksessa. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu. 29–38. Viitattu 19.11.2018. <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2015/10/Opetusteknologiaopas.pdf>

eAMK verkkototeutusten arviointityökalu. Viitattu 1.11.2019. <https://www.eamk.fi/fi/campusonline/arviointilomake/>

eAMK verkkototeutusten laatukriteerit. Viitattu 11.1.2019. <https://www.eamk.fi/fi/campusonline/laatukriteerit/>

Laakkonen, Ilona 2018. Luomassa murrosta – miltä tutkintokoulutus verkossa näyttää opiskelijasta? AMK-lehti/ UAS Journal 3/2018. Viitattu 26.11.2018. <https://uasjournal.fi/3-2018/luomassa-murrosta/>

Löfström, Erika & Kanerva, Kaisa & Tuuttila, Leena & Lehtinen, Anu & Nevgi Anne 2010. Laadukkaasti verkossa. Verkko-opetuksen käsikirja yliopisto-opettajalle. Helsinki: Helsingin yliopisto, Tutkimuksen ja opetuksen toimiala. Viitattu 12.11.2018 & 11.2.2019. http://www.helsinki.fi/julkaisut/aineisto/hallinnon_julkaisuja_71_2010.pdf

Määttä, Jukka 2015. Johdanto. Teoksessa Jukka Määttä & Hannu Sirkkilä & Jari Hoffrén, & Tero Lämsä & Tarja Nyman. Opettaja valmentajana Humakissa - työelämälähtöistä, ryhmäperustaista pedagogiikkaa kehittämässä. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu. 6–7. Viitattu 31.1.2019. <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2015/11/opettaja-valmentajana-humakissacomp.pdf>

Strong, Robert & Irby, Travis L. & Wynn, J. Thomas & McClure, Megan 2012. Investigating Students' Satisfaction with eLearning Courses: The Effect of Learning Environment and Social Presence. Journal of Agricultural Education Volume 53, Number 3, 98–110. Viitattu 20.11.2018 (DOI: 10.5032/jae.2012.03098)

Timonen, Päivi 2018. Toimiva webinaari. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu. Viitattu 10.11.2018. <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2018/03/paivi-timonen-toimiva-webinaari-humanistinen-ammattikorkeakoulu-2018.pdf>

Timonen, Päivi 2016. Digikampus ja oppiminen verkkoympäristöissä. Teoksessa Jukka Määttä & Titta Pohjanmäki & Päivi Timonen (toim.) Kohti digikampus-
ta. Helsinki: Humanistinen Ammattikorkeakoulu, 31–45. Viitattu 19.11.2018.
[https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2016/11/KOHTI-DIGIKAMPUS-
TA_Humak_julkaisuja-22_sis%C3%A4llys.pdf](https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2016/11/KOHTI-DIGIKAMPUS-TA_Humak_julkaisuja-22_sis%C3%A4llys.pdf)

Wright, Phemie 2015. Comparing E-tivities, e-Moderation and the Five Stage
Model to the Community of Inquiry Model for Online Learning Design. The
Online Journal of Distance Education and e-Learning 3(2). 17–33. Viitattu
14.11.2018. [https://www.tojdel.net/journals/tojdel/articles/v03i02/v03i02-02.
pdf](https://www.tojdel.net/journals/tojdel/articles/v03i02/v03i02-02.pdf)

Verkkovalmennusta nuva-väylällä - Pilotista vakiintuneeksi toiminnaksi



Väyliä eteenpäin -hankkeesta alkunsa saanut nuoriso- ja vapaa-ajanohjaajien perustutkintoa (myöhemmin nuva-tutkinto) suorittavien väylä eli ns. nuva-väylä (ks. Lukkarinen 2017, 59–64) on käynnissä nyt kolmatta lukuvuotta. Hankkeen tavoitteena oli suunnitella, pilotoida ja arvioida erilaisia polkuja toiselta asteelta korkea-asteelle Humakin ja sen yhteistyökumppaneiden kesken (Mäkelä 2017, 13). Ensimmäisestä pienimuotoisesta kokeilusta, ”Nuva-väylä Humakiin”, toimintamalli on sittemmin kehittynyt valtakunnalliseksi mahdollisuudeksi kaikille kasvatus- ja ohjausalan tutkintoa (entisen opetussuunnitelman mukaan nuva-tutkintoa) tarjoaville opistoille. Lukuvuonna 2018-2019 mukana on seitsemän opistoa ja syksyllä 2018 väyläopinnot aloitti 40 opiskelijaa.

Nuva-tutkinnon opiskelijat suorittavat Nuva-väylässä samanaikaisesti toisen asteen opintojen kanssa Humakin avoimen AMK:n tarjonnassa olevat 60 opintopisteen väyläopinnot. Väyläopintoja suorittavien tavoitteena on päästä opiskelemaan yhteisöpedagogiopintoja. Ammattikorkeakouluopinnot sisällytetään osittain nuva-tutkintoon. Humakin opintojaksojen käytäntöön ja työelämään painottuvat sisällöt integroidaan nuva-tutkinnon opintoihin. Osaamista AMK-tasoisiksi syventävät osat osoitetaan Humakin avoimen AMK:n toteutussuunnitelmien mukaisesti verkko-opintoina refleктоimalla ja raportoimalla oppimistaan. (Lukkarinen 2017, 61.) Nuva-väyläläiset tapaavat Humakin opettajaa eli valmentajaa ja toisiaan useimmiten pienryhmissä, joiden koko vaihtelee sen mukaan, muodostuuko ryhmä yhden opiston opiskelijoista vai esimerkiksi sisällöllisten teemojen mukaisesti luontevista oppimisen vertaisryhmistä. Reaaliaikaisia verkkotapaamisia järjestetään keskimäärin kerran kolmessa viikossa kahdesta kolmeen tuntiin kerrallaan.



Nuva-väylän ohjaamisessa sovelletaan Humakissa käytössä olevaa valmennuspedagogista mallia, jossa keskeisinä elementteinä ovat autenttisisissa työelämäympäristöissä tapahtuva oppiminen, pari- ja ryhmätyöskentely sekä oppimisen reflektointi valmennusryhmissä (Sirkkilä 2015, 11).

Verkkovalmentaja on monitaituri

Digitaalisuuden ansiosta pedagogiikan keskiöön nousevat oppimisen mahdollistaminen ja ohjaus. Valmentajalta odotetaan hyviä taitoja ohjaamisessa, oppimisprosessin kokoamisessa ja sen näkyväksi tekemisessä sekä ongelmanratkaisussa. Oppimisprosessiin integroitavia tyypillisiä ympäristöjä ovat työelämä, erilaiset verkostot, verkkotapaamiset, luokkahuoneet sekä sosiaalisen median ympäristöt. (Kullaslahti, Karento & Töytäri 2015, 10, 38.) Lisäksi nuva-väylän valmentajan tulee innostaa opiskelijoita luovaan yhdessä työskentelyyn. Valmentaja myös myötävaikuttaa nuva-ryhmän hyvään vuorovaikutukseen, yhteistoiminnallisuuteen ja opiskelijoiden itseohjautuvaan ongelmanratkaisuun. (Nyman 2015, 31.)

Valmentaja tarvitsee työssään myös muita Kullaslahdenkin mukaan (2011, 156–157) hyviä verkko-opettajan ominaisuuksia: *Ammatillisuutta*, eli aihealueiden hyvää hallintaa sekä kykyä liittää oppimistavoitteet toimialan todellisuuteen. *Pedagogista osaamista ja organisointikykyä verkkoympäristössä*, eli oikeanlaisten menetelmien ja teknisten mahdollisuuksien ja välineiden hyödyntämistä, sekä oppimisprosessin loogista ja ajallisesti järkevää etenemistä. *Oppijalähtöi-*

syöttä, jotta opiskelijat voidaan osallistaa yhteisten toimintatapojen määrittelyyn ja henkilökohtaisten tavoitteiden asettamiseen. (Kullaslahti 2011, 156–157.)

Valmentajan työtuolina voi olla vaikkapa kotisohva. Tärkeintä on, että valmentaja on verkossa näkyvillä ja tarvittaessa saatavilla sekä tilanteen tasalla opiskelijoiden oppimisprosessin etenemisen suhteen. Valmentajalta vaaditaan muuttuvissa tilanteissa toisaalta joustavuutta ja kuitenkin kaikista langoista kiinnipitämisessä ehdotonta tarkkuutta. (mt., 156–157.)

Ohjaaminen suunnataan aina oppimisen edistämiseen

Verkkovalmennusten ohella opiskelijat kokevat väyläopinnoissaan erityisen tärkeäksi kirjallisen palautteen, jota valmentaja antaa oppimistehtävistä ja niiden reflektoinnista. Palautteessa on tärkeää osoittaa konkreettisesti, miten opiskelijan osaaminen on kehittynyt ja mitä vahvuuksia hän osoittaa raportoinnissaan. Lisäksi tärkeää on antaa vinkkejä siihen, miten jatkossa kehittyä. Opiskelijat kaipaavat tavoitteiden toteutumisen sekä sisällöllisen arvioinnin ja palautteen lisäksi konkreettista ohjausta etenkin kirjallisten tehtävien tekemiseen. Oppimisen raportointi korkeakoulussa edellyttää hyviä tiedonhankintataitoja, lähdekirjallisuuden hyödyntämistä sekä oikeaa viittaustekniikkaa.

Oppimistehtävien tarkastelu yhdessä niiden palauttamisen jälkeen verkkotapaamisissa on osoittautunut hyväksi ja opiskelijoita motivoivaksi käytännöksi. Samalla opiskelijat saavat harjoitusta itsearvioinnista ja valmentaja voi auttaa opiskelijaa syventämään oman osaamisensa ja oppimisensa reflektointia.

Valmennustapaamisia on vähän suhteessa väyläopintojen laajuuteen. Tämän vuoksi oppimistehtävien ohjeiden tulee olla erityisen selkeitä sekä käytettävien aineistojen sekä aiheeseen täsmällisesti liittyviä että monipuolisia. Tehtävien laadinnassa ja arvioinnissa on muistettava, että nuorimmat nuva-väyläopiskelijat ovat 16-vuotiaita, juuri peruskoulunsa päättäneitä nuoria. Opintojen vaatimustason on vastattava korkeakouluopintoja, mutta oppimateriaalien tulee avautua myös toisen asteen opintojen alussa oleville nuorille. Toisaalta opiskelijoiden ikähaarukka, opiskelu- ja työhistoria ovat moninaiset ja materiaaleissa on oltava tarttumapintaa myös alanvaihtajille sekä henkilöille, joilla on pitkä alan työkokemus.

Valmennus väyläopintojen alussa

“Väyläopinnot ovat todella vaativia muiden opiskelujen ohella. Tuki Humakilta ja opastukset ovat todella tärkeitä.” (Syksyllä 2018 aloittanut väyläopiskelija.)

Gilly Salmonin vuosituhanen alussa luoma viisiportainen verkko-opetuksen suunnittelun malli, jonka mukaan opiskelijat tarvitsevat erilaista ohjausta oppimisprosessin eri vaiheissa, käy viitekehyykseksi edelleen nuva-väylän opintojen esittelyyn (ks. esimerkiksi Salmon 2018). Mallia on hyödynnetty laajasti verkko-opetuksen työkaluna. Suominen & Nurmela (2011) avaavat teoksessaan näitä vaiheita selkeästi. Ensimmäisessä vaiheessa verkkoympäristön saatavuus, oppimistavoitteet ja yhteiset toimintatavat sekä motivoituminen opiskeluun vaativat ohjaajan erityistä panostusta. (Suominen & Nurmela 2011, 38–39.) Suurimmalle osalle nuva-väyläläisiä Humakissa käytössä oleva verkko-oppimisympäristö (BB Open LMS) on vieras. Myös verkkotapaamisiin osallistuminen ja verkko-opinnot ovat monille uutta. Tarkka ennakko-ohjeistus on tärkeä ja ensimmäisissä valmennuksissa on varattava reilusti aikaa oppimisympäristöön sekä opintojen rakenteeseen tutustumiseen. Opiskelijan on ymmärrettävä oppimisympäristön rakenne, jotta hän löytää tehtävät ja niihin liittyvät aineistot ja osaa palauttaa tehtävät. Verkkoympäristön tullessa tutuksi valmennustilanteiden vuorovaikutteisuus lisääntyy Salmonin piirtämän mallin tapaan. Valmentaja kannustaa opiskelijoita vuorovaikutukseen keskenään ja valmentajan kanssa.

Opintojen alussa valmennuksessa esitellään opintojen rakenne ja tuetaan opiskeluvalmiuksien kehittymistä. Väyläopintoihin hakeutuvat opiskelijat ovat motivoituneita ja valmiita näkemään vaivaa oppimisen eteen. Tehtävien laajuus ja vaativuus voivat kuitenkin yllättää opintojen alussa. Valmentajan kannustus ja neuvot ovat tällöin erityisen tärkeitä.

Kun opiskeluympäristö on tullut tutuksi, siirrytään viisiportaisessa verkko-opetuksen mallissa toiseen vaiheeseen. Tästä vaiheesta Suominen ym. käyttävät termiä sosiaalistumisen vaihe, mikä tässä yhteydessä tarkoittaa erityisesti vuorovaikutuksen lisääntymistä. Vaihe edellyttää ohjaajalta luottamuksen ja hyvän ilmapiirin luomista. Sosiaalisen yhteisön luomiseen tarvitaan paljon aikaa, ja ohjaajan roolissa voivat olla muutkin kuin varsinainen ryhmän ohjaaja. (Suominen ym. 2011, 39–40.) Nuva-väyläläisten opiskeluyhteisöön muodostuu verkko-yhteisön lisäksi pienempi sosiaalinen oppimisyhteisö oman opiston muista väyläopiskelijoista. Opiskelijoita kannustetaan tekemään oppimistehtäviä pareittain tai pienryhmissä. Suurin osa oppimistehtävistä on sovellettavissa sekä yksilö- että ryhmätyöksi.

Opistojen opettajan ohjaus on etenkin tässä alkuvaiheessa tärkeää, jolloin opiskelija tarvitsee tukea väyläopintojen ja ammattiopintojen yhdistämiseen. Opiskelijoiden lukujärjestykseen kannattaa varata selkeästi päiviä, jolloin he keskittyvät väyläopintojen tekemiseen. Opintojen suunnittelussa on tarpeellista tunnistaa yhtymäkohdat koulutusten opintojaksojen välillä. Esimerkiksi nuva-tutkinnon työssäoppimisjaksoilla ja näyttöjen yhteydessä kannattaa toteuttaa väyläopintojen työelämälähtöisiä projekteja. Opiskelijat voivat hyödyntää ammatillisiin opintoihinsa liittyviä ohjaustilanteita ja muita tapahtumia myös AMK-opinnoissa. Toiminnallinen harjoitus voi linkittyä kumpaankin tutkintoon. Vastuunottaminen itsenäisesti, edistynyt ongelmanratkaisutaito sekä teoreettisen tiedon tarkastelu ja reflektointi kriittisesti tekevät suoritteesta ammatikorkeakoulutasoisen (Euroopan Unionin neuvoston suositus 2017/C 189/03).

Opetussuunnitelmien yhteensovittaminen vaatii paneutumista myös opistojen opettajilta, mikä edellyttää työajan resursoimista. Opetussuunnitelmien tullessa tutuiksi yhteensovitus työ helpottuu. Opistojen opettajat ovat jakaneet keskenään tietoa siitä, mitkä nuva-tutkinnon opintojaksot linkittyvät hyvin väyläopintoihin. Vuoden 2018 syksyllä tutkintojen yhteensovittamistyö oli aloitettava uudestaan, koska opetussuunnitelmat uudistuivat sekä Humakissa että toisen asteen koulutuksessa. Opistojen opettajien välinen yhteistyö opetussuunnitelmien yhdistämisessä on rakentumassa aiempaa systemaattisemmaksi.

Valmennus väyläopintojen edetessä

“Ohjaukset käytiin opiskelijoiden tarpeista, ja niissä käytiin asioita, mitkä auttoivat ja ohjasivat opiskelua.” (Syksyllä 2017 aloittanut väyläopiskelija.)

Sosiaalistumisen vaiheen jälkeen Salmonin verkko-opetuksen suunnittelumallin kolmannessa vaiheessa siirrytään tiedon jakamisen vaiheeseen, jossa tyypillisesti opiskelijat ovat vuorovaikutuksessa materiaalin, tehtävien, ohjaajan ja muun ryhmän kanssa. Ohjaajan tehtävänä on johdattaa oikean tiedon äärelle, avata keskusteluja, kannustaa ja tukea opiskelijoita. Tässä vaiheessa informaatiotulva saattaa johtaa opiskelun mielekkyyden pohtimiseen ja osa opiskelijoista päätyy opintojen keskeyttämiseen. (Suominen ym. 2011, 40.) Kahden oppilaitoksen rakenteisiin ja käytäntöihin perehtyminen nopeasti on vaikeaa. Väyläopintojen keskeyttämisriski vaikuttaa olevan suuri niillä opiskelijoilla, jotka ovat aloittaneet yhtä aikaa sekä toisen asteen opinnot että väyläopinnot.

Valmennusten sisältö nuva-väylällä rakentuu tässä kolmannessa vaiheessa opiskelijoiden tarpeen mukaan. Ohjaustarpeita tiedustellaan valmennusten yhteydessä, mutta usein ohjaustarpeet selviävät valmennusten välillä. Valmentajan on aktiivisesti seurattava opiskelijoiden viestejä ja tehtävien palautuksia. Verkko-ohjaajan tulee ymmärtää kunkin opiskelijan tarpeet, taidot ja itseohjautuvuuden taso (Löfström, Kanerva, Tuuttila, Lehtinen & Nevgi 2010, 66). Opintojen alussa tehdyn opiskelijan henkilökohtaisen opintosuunnitelman realismisuus on hyvä tarkistaa ja tarvittaessa päivittää suunnitelmaa.

“Tapaamisia on ollut hyvin, aina silloin kun yksi kokonaisuus on saatu valmiiksi.” (Syksyllä 2017 aloittanut väyläopiskelija.)

Tehtävien palaute on pääosin kirjallista. Tämän lisäksi on hyvä ajoittain nostaa palautettuja tehtäviä reflektoitavaksi suullisesti vielä uudelleen valmennuksessa. Yhteinen keskustelu auttaa opiskelijoita sanoittamaan oppimistaan. Valmentaja tukee opiskelijoita kriittisessä ajattelussa. Opiskelijat oppivat samalla itsearviointitaitoja. Tässä kohtaa verkko-opetuksen voi todeta olevan Salmonin mallin neljännessä, tiedon konstruoinnin vaiheessa. Tietoa rakennetaan yhdessä ja sitä sovelletaan autenttisiin tilanteisiin. Ohjaajaa tarvitaan kytkemään yhteyksiä ja osoittamaan esimerkkejä sekä tukemaan ajatusten kehittelyä eteenpäin, mutta ryhmän jäsenet irrottautuvat hiljalleen ohjaajasta itsenäisemmiksi toimijoiksi. (Suominen ym. 2011, 41.) Vahvistuneet taidot tiedon soveltamisessa käytäntöön näkyvät sekä opiskelijoiden kirjallisissa tehtävissä että valmennustapaamisissa.

Valmennus väyläopintojen loppuvaiheessa

“Kokonaisuutena tämä on ollut kattava ja mielenkiintoinen paketti, jota on voinut tehdä omatoimisesti sekä ystävien kanssa, jotka ovat samalla kurssilla kanssani.” (Syksyllä 2017 aloittanut väyläopiskelija.)

Kehittyminen jatkuu verkko-oppimisen suunnittelumallin mukaisesti viidennessä eli viimeisessä vaiheessa, jossa opiskelijat ottavat vastuun omasta oppimisestaan ja kykenevät erittelemään, jäsentämään ja soveltamaan oppimaansa. Vuorovaikutus muuttuu ohjauksen tarpeen vähentyessä, kun opiskelijat ilmentävät enemmän oppimiaan ja kokemiaan asioita. (Salmon, 2018; Suominen ym. 2011, 41). Ohjaustilanteiden dynamiikka muuttuu opiskelijavetoisemmaksi, kun opiskelijoiden varmuus omasta osaamisesta on vahvistunut ja verkkoympäristössä toimiminen on tullut luontevaksi.

Opintojen lopussa opiskelijat esittelevät omaa osaamistaan. He arvioivat väyläopintojen aikana karttunutta osaamistaan ja ammatti-identiteettinsä rakentumista suhteessa yhteisöpedagogin opetussuunnitelmassa määriteltyihin kompetensseihin: yhteisöllinen osaaminen, pedagoginen osaaminen, yhteiskunnallinen osaaminen ja kehittämisosaaminen (Humanistinen ammattikorkeakoulu 2018, 7). Opiskelijat esittelevät tuotoksensa valmentajalle ja esityksen päätteeksi käydään palautekeskustelu, jossa vielä voidaan tarkentaa osaamista ja jossa valmentaja voi auttaa opiskelijaa tunnistamaan omaa osaamistaan.

Nuva-väylän verkkovalmennuksessa Humakin valmennuspedagoginen malli todentuu erikokoisissa ryhmissä ja yhteisöissä, todellisen työelämän käytännön tilanteita reflektoiden ja teoriaan peilaten (vrt. Sirkkilä 2015, 11). Väyläopiskelijoiden yhteisöt syntyvät oman opiston muiden opiskelijoiden ja ohjaavan opettajan kanssa sekä työelämäyhteistyössä. Valmennustapaamiset verkossa edistävät opiskelijoiden valmiuksia kehittyä aktiivisina toimijoina myös verkko-yhteisössä.

Lähteet:

Euroopan Unionin neuvoston suositus 2017/C 189/03. Viitattu 29.11.2018. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32017H0615(01)&from=EN)

Humanistinen ammattikorkeakoulu 2018. Yhteisöpedagogikoulutus opetussuunnitelma 2018-2024. Viitattu 29.11.2018. <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2018/08/Yhteis%C3%B6pedagogi-AMK-OPS-2018-24.pdf>

Kullaslahti, Jaana 2011. Ammattikorkeakoulun verkko-opettajan kompetenssi ja kehittyminen. Tampereen Yliopistopaino Oy. Akateeminen väitöskirja. Viitattu 5.11.2018. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66752/978-951-44-8452-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kullaslahti, Jaana & Karento Helena & Töytäri Aija 2015. Opettajien digipedagoginen osaaminen FUAS-liittouman ammattikorkeakouluissa. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisu. HAMKin e-julkaisuja 35/2015. Viitattu 7.11.2018. http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/103253/fuas_opettajien_digipedagoginen_osaaminen_2015_ekirja.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Lukkarinen, Sanna 2017. Nuva-väylä Humakin ja Jämsän ammattiopiston yhteistyönä. Teoksessa Hanna-Kaisa Turja (toim.) Väyliä eteenpäin! Uusia suuntia ja väyliä toiselta asteelta korkea-asteelle. Humanistinen ammattikorkeakoulu julkaisuja, 44, 58–64. Viitattu 8.11.2018. <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2017/12/vaylia-pe-13-04-002.pdf>

Löfström Erika & Kanerva Kaisa & Tuuttila Leena & Lehtinen Anu & Nevgi Anne 2010. Laadukkaasti verkossa: Verkko-opetuksen käsikirja yliopisto-opettajalle. Helsingin yliopiston hallinnon julkaisuja 71, Raportit ja selvitykset. Viitattu 9.11.2018. http://www.helsinki.fi/julkaisut/aineisto/hallinnon_julkaisu_ja_71_2010.pdf

Mäkelä, Outi 2017. Väyliä eteenpäin –hankkeen taustaa ja tavoitteet. Teoksessa Hanna-Kaisa Turja (toim.) Väyliä eteenpäin! Uusia suuntia ja väyliä toiselta asteelta korkea-asteelle. Humanistinen ammattikorkeakoulu julkaisuja, 44, 12–15. Viitattu 29.11.2018. <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2017/12/vaylia-pe-13-04-002.pdf>

Nyman, Tarja 2015. Pedagogisen ajattelun kehittämisen perusteita. Teoksessa Jukka Määttä, Hannu Sirkkilä, Jari Hoffren, Tero Lämsä & Tarja Nyman (toim.) Opettaja valmentajana Humakissa – työelämälähtöistä, ryhmäperustaista pedagogiikkaa rakentamassa. Humanistinen ammattikorkeakoulu 2015, 25–34. Viitattu 7.11.2018. <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2015/11/opettaja-valmentajana-humakissacomp.pdf>

Salmon, Gilly 2018. The five stage model. Viitattu 13.11.2018. <https://www.gillysalmon.com/five-stage-model.html>

Sirkkilä Hannu 2015. Valmennuspedagogiikan lähtökohdat. Teoksessa Jukka Määttä, Hannu Sirkkilä, Jari Hoffren, Tero Lämsä & Tarja Nyman (toim.) Opettaja valmentajana Humakissa – työelämälähtöistä, ryhmäperustaista pedagogiikkaa rakentamassa. Humanistinen ammattikorkeakoulu 2015, 7–12. Viitattu 7.11.2018. <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2015/11/opettaja-valmentajana-humakissacomp.pdf>

Suominen, Riitta & Nurmela, Satu 2011. Verkko-opettaja. WSOY. Helsinki.

Opiskelijoiden kokemuksia vuorovaikutuksesta Humakin reaaliaikaisissa webinaareissa

.....

Maaliskuussa 2019 toteutettiin kyselytutkimus, jonka tarkoituksena oli tuottaa tietoa Humanistiselle ammattikorkeakoululle (Humak) opiskelijoiden kokemuksista reaaliaikaisten webinaarien vuorovaikutteisuuden jatkokehittämiselle. Tässä artikkelissa analysoidaan tuon kyselyn ennakkotuloksia 41 vastauksen perusteella, sillä artikkelin kirjoitusvaiheessa kyselytutkimus ei ollut vielä sulkeutunut. Kyselytutkimus oli osana Humakissa syventävää opetusharjoitteluaan suorittavan Maria Kuokkasen pedagogista seminaarityötä Helsingin yliopistossa. Tutkimuskysymykset laadittiin ja kyselylomake suunniteltiin yhteistyössä Humakin kanssa.

Tutkimuksen tausta

Yhteiskunnalliset muutokset, kuten väestön ikääntyminen, digitalisaation vaikutukset työelämään, työurien pirstaloituminen ja jatkuva oman osaamisen päivittämisen tarve aikuisiässä asettavat vaatimuksia aikuiskoulutuksen oppimisympäristöjen kehittämiselle. Näiden tulee olla helposti saavutettavia ja tehokkaita sekä oppimisen että massamuotoisen koulutuksen järjestämisen näkökulmista. Ympäristöjen tulee mahdollistaa myös vuorovaikutuksen ja yhteisöllisyyden kokemuksen syntyminen, sillä niillä on tutkimuksissa todettu olevan merkittävä vaikutus oppimiskokemukseen.

Aikuisopiskelussa asiantuntijuus kehittyy vuorovaikutuksessa eri taustoista tulevien opiskelijoiden kokemusten jakamisen myötä ja rikastuttaa näin kaikkien oppimisprosessia. (Korhonen 2003, 59–61.)

Humanistinen ammattikorkeakoulu (Humak) on aktiivinen aikuiskoulutuksen digitaalisen oppimisympäristön kehittäjä, joka on panostanut sekä tutkimustyö-

hön että henkilökuntansa digivalmiuksen lisäämiseen. Humakin vuoden 2018 suuren opetussuunnitelma- ja digikampusuudistuksen toteutuksen pedagogisena lähtökohtana oli valmennuspedagogiikan siirtäminen digitaaliseen oppimisympäristöön (Määttä 2016, 6–7). Samassa yhteydessä otettiin käyttöön monialaisesti toteutettavat verkkokurssit, joiden yhdeksi oppimisympäristöksi muodostuivat vuorovaikutteisuuteen eri menetelmin pyrkivät reaaliaikaiset webinaarit. Kasvatustieteen tohtori Nina Sajaniemen mukaan digitaalisten oppimisympäristöjen kehittämisessä tulisi huolehtia siitä, että sosiaaliselle vuorovaikutukselle, yhteisöllisyydelle ja moniaistisuudelle annetaan toteutumisen mahdollisuus, sillä emotionaalinen vuorovaikutus tukee oppimista. Hän näkee myös yksitoikkoisen tai liian vähän valpastuttavan oppimisympäristön esteeksi oppimiselle. Oppimista sen sijaan voisivat edistää keinot, jotka lisääisivät dopamiinin tuotantoa yhdessä jaetussa ja säädellyssä oppimistilanteessa. Yhtenä esimerkkinä hän mainitsee yhteenkuuluvuutta lisäävien narratiivisten keinojen hyödyntämisen. (Sajaniemi 2016, 25–36.) On mielenkiintoista pohtia, millaisina oppimistilanteina reaaliaikaiset webinaarit näyttäytyvät kasvokkaisen ja sosiaalista kognitiota tukevan vuorovaikutuksen näkökulmasta.

Humakin opetussuunnitelmaa ohjaa vahvasti oppilaitoksen kehittämä valmennuspedagogiikka, jossa opiskelijoiden keskinäisellä ja työelämän kanssa tapahtuvalla vuorovaikutuksella sekä yhteisöllisellä oppimisella on keskeinen merkitys. Oppimistilanteiden rakentamisessa olennaista on autenttisuus, työelämäsidosonnaisuus, opiskelijoiden itseohjautuvuus ja yhteistoiminnallinen tiedon rakentaminen. Hannu Sirkkilä kuvaa Humakin kehittämää valmennuspedagogiikkaa oivallisesti muutoksen pedagogiikaksi, joka reagoi huomisen työelämään (Sirkkilä 2015, 12). Verkkoympäristössäkään, digikampuksella, sen ei tulisi tarkoittaa päälle liimattua näennäiskeskustelua verkossa (Sirkkilä 2015, 51–53), vaan todellisten opiskelijoita osallistavien ja kohtaamisen mahdollistavien pedagogisten mallien reaaliaikaista toteuttamista (Timonen 2018, 14).

Tutkimuksen toteuttaminen

Varsinaisena tutkimustehtävänä oli selvittää, millaisena Humakin opiskelijat kokevat vuorovaikutuksen reaaliaikaisissa webinaareissa: kuinka he arvioivat omaa osallistumistaan webinaareihin ja mitä ideoita heillä on reaaliaikaisten webinaarien vuorovaikutuksen kehittämiseen. Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

1. Missä määrin Humanistisen ammattikorkeakoulun opiskelijat ovat kokeneet opintoihinsa liittyvät reaaliaikaiset webinaarit vuorovaikutteiseksi?

2. Mitkä kyselyn perusteella esille nousseet näkökulmat tukisivat Humakin reaaliaikaisten webinaarien vuorovaikutteisuuden kehittämistä?

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen haettiin vastauksia kvantitatiivisella kyselytutkimuksella, jossa opiskelijat arvioivat 30 eri väittämää Likertin 5-portaisella asteikolla. Vastausvaihtoehdot olivat seuraavat: 1=täysin eri mieltä, 2=jokseenkin eri mieltä, 3=en ole samaa mieltä enkä eri mieltä, 4=jokseenkin samaa mieltä, 5=täysin samaa mieltä. Lisäksi vastausvaihtoehtona oli EOS = en osaa/en halua sanoa. Näihin 30 kysymykseen vastaaminen oli pakollista.

Väittämät jaettiin temaattisesti seitsemään eri aihepiiriin seuraavasti: 1. Eri toimintojen käyttäminen reaaliaikaisissa webinaareissa, 2. Pienryhmätyöskentely reaaliaikaisissa webinaareissa, 3. Ennakkovalmistautuminen reaaliaikaisiin webinaareihin, 4. Opettajan rooli reaaliaikaisissa webinaareissa, 5. Keskittyminen reaaliaikaisissa webinaareissa, 6. Oma vuorovaikutukseni reaaliaikaisissa webinaareissa ja 7. Yleinen kokemus reaaliaikaisista webinaareista. Väittämistä saadut vastaukset analysoitiin tilastollisesti tutkimalla kysymyskohtaisesti keskiarvoja ja -hajontaa.

Toiseen tutkimuskysymykseen haettiin vastauksia kvalitatiivisesti kolmella avoimella kysymyksellä, joiden tarkoituksena oli koota konkreettisia kehitysehdotuksia vuorovaikutuksen kehittämiseksi reaaliaikaisissa webinaareissa. Kyselytutkimus toteutettiin sähköisenä kyselynä Humanistisen ammattikorkeakoulun opiskelijoille maaliskuussa 2019 Helsingin yliopiston e-lomakepalvelun kautta. Linkki vastauslomakkeeseen julkaistiin viikolla 12 Humakin Intranetissä (Peppi) ja kevään 2019 Tutkimuksellinen kehittämistoiminta -opintojakson reaaliaikaisessa webinaarissa.

Kyselyn tulokset

Tutkimuskyselyyn kertyi 26.3.2019 mennessä yhteensä 41 vastausta, joiden perusteella saatuja ennakkotuloksia on analysoitu tähän artikkeliin. Kysely oli auki 21.–31.3.2019 välisen ajan. Tutkimuksen ensimmäisen, kvantitatiivisen osion vastauksia analysoidaan tilastollisesti ja tutkimuksen toisen, kvalitatiivisen osion vastauksia luokittelemalla esille nousseet ideat aihepiireittäin.

Kyselyn taustatiedoissa kysyttiin vastaajien koulutusala, vuosikurssi, opiskelupaikka, sukupuoli ja ikä. Tutkimukseen vastanneista 41 opiskelijasta 43,9% ilmoitti opiskelupaikakseen Helsingin, 26,8% muun pääkaupunkiseudun, 19,5%

muun Suomen ja 9,8% digikampuksen. Vastaajista 85,4% oli yhteisöpedagogeja, kulttuurituottajia 9,8% ja tulkkauksen opiskelijoita 4,9%. Näin ollen yhteisöpedagogien näkemykset painottuvat tutkimustuloksissa.

Kulttuurituottaja- ja tulkkiopiskelijoiden vastausten vähyys selittyy kolmella tekijällä. Ensinnäkin Humakin koulutusaloista suurin on yhteisöpedagogien koulutus: sisäänotto on noin 300 opiskelijaa/lukuvuosi, kun kulttuurituottajien vastaava luku on noin 120 ja tulkkauksen noin 50 opiskelijaa/lukuvuosi. Toiseksi, keväällä 2019 juuri meneillä olevalla Tutkimuksellinen kehittämistyö-verkkokurssilla, jossa kysely esiteltiin erikseen opiskelijoille webinaarissa, oli mukana enimmäkseen yhteisöpedagogiopiskelijoita. Kolmas selittävä tekijä yhteisöpedagogien muita korkeampaan vastausprosenttiin saattoi olla se, että juuri heidän koulutuksessaan korostuu yhteiskunnallisen vaikuttamisen merkitys, joten he olivat kyselyssäkin aktiivisempia. Eri vuosikurssit ja ikäryhmät olivat melko tasaisesti edustettuina. Vastaajista 22% oli 1. vuosikurssin opiskelijoita, 31,7% toisen vuosikurssin, 43,9% 3. vuosikurssin ja 2,4% 4. vuosikurssin opiskelijoita. Vastaajista 43,9% oli alle 30-vuotiaita, 31,7% 30–40-vuotiaita ja 24,4% yli 40-vuotiaita.

Väittämien vastausten analyysi

Kyselytutkimuksen 30 väittämään saadut vastaukset analysoitiin tilastollisesti laskemalla vastausten keskiarvoja ja keskihajonta. Tämän lisäksi tarkasteluun nostettiin erityisesti ne vastaukset, joissa keskiarvoja tai -hajonta oli arvoltaan kaikkein suurinta tai pienintä. Kun vastausten keskiarvoja eli keskiarvo on lähinnä 1–2, ovat opiskelijat jokseenkin tai täysin eri mieltä väittämän kanssa. Kun keskiarvo taas on lähinnä 4–5, opiskelijat ovat jokseenkin tai täysin samaa mieltä väittämän kanssa. Alhainen, huomattavasti alle yhden oleva keskihajonta-arvo kertoo vastausten vaihteluvälin olevan hyvin pienen. Korkeampi, huomattavasti yli yhden oleva keskihajonta-arvo kertoo, että arviot väittämästä ovat vaihdelleet enemmän.

Analyysin perusteella vastauksista nousee selkeästi esille neljä opiskelijointa-tasaisimmin yhdistävää asiaa (Taulukko 1): 1. Opiskelijat osallistuvat webinaarien äänestyksiin mielellään (kysymys nro 3). 2. Opiskelijat kokevat hyödyllisenä, että opettaja seuraa ja ohjaa webinaarin aikana käytäviä keskusteluja (kysymys nro 18). 3. Opiskelijat osallistuvat mieluummin reaaliaikaisiin webinaareihin, kuin katsovat tallenteita (kysymykset nro 22 ja 24). 4. Opiskelijat uskovat, että kokemusten ja ajatusten jakaminen webinaareissa vaikuttaa positiivisesti heidän asiantuntijuutensa kehittymiseen (kysymys nro 27). Edellä mainituissa

kysymyksissä opiskelijat ovat siis arvioineet olevansa väittämän kanssa joko täysin ja jokseenkin samaa mieltä tai täysin ja jokseenkin eri mieltä, mutta samalla vastausten hajonta on ollut vähäistä.

Väittämän numero	Väittämä	Keskiarvo	Keski-hajonta
3	Osallistun webinaarissa mielelläni äänestyksiin.	4,37	0,91
18	Koen hyödyllisenä, että opettaja seuraa ja ohjaa keskustelua.	4,12	0,68
22	Kuuntelen mieluiten webinaarin tallenteesta.	2,13	1,08
24	En yleensä osallistua reaaliaikaisiin webinaareihin ja katson jälkepäin vain diat.	1,24	0,54
27	Kokemusten ja ajatusten jakaminen vaikuttaa positiivisesti asiantuntijuuden kehittymiseen.	4,05	0,96

Taulukko 1. Väittämät, joissa opiskelijoiden näkemykset yhtenevät eniten. Vastaajien kokonaismäärä N = 41

Kun väittämiä tarkastellaan aihepiireittäin, voidaan tehdä seuraavia havaintoja (Taulukko 2). Webinaarin eri toimintojen käyttämisessä äänestykset tuntuivat olevan mieluisimpia, kuten edellä on todettu. Puheenvuorojen käyttämistä puhumalla mikrofoniin ei pidetty kovin miellyttävänä osallistumismuotona. Valkotaulu herätti eniten epätietoisuutta, sillä 46% vastaajista ei osannut tai halunnut vastata kysymykseen. On oletettavaa, ettei vastaajilla ollut kokemusta valkotaulun käytöstä webinaareissa.

Pienryhmätyöskentelyn mieluisuutta ja tehokkuutta koskevissa kysymyksissä arvostettiin erityisesti ryhmätöiden purkamista yhdessä webinaarin aikana (kysymys 12). Ennakkovalmistautumisessa pidettiin tärkeimpänä sitä, että webinaarin materiaaleihin on mahdollisuus tutustua ennakkoon (kysymys 13), mutta ennakkovalmistautumisen vaikutusta omaan aktiivisuuteen itse webinaarissa ei pidetty mitenkään huomattavana (kysymys 15). Vastauksissa opettajan rooli painottuu keskustelujen seuraajana ja ohjaajana. Mielenkiintoista kuitenkin on, että opettajan pitämää webinaariluentoa pidetään oman oppimisen kannalta hieman tehokkaampana (kysymys 16) kuin sitä, että webinaariaika käytettäisiin pääasiassa keskusteluun ja pienryhmätyöskentelyyn (kysymys 17).

Väittämän teema	Väittämän numero	Väittämä	Keski-arvo	Keskijajonta
Pienryhmätyöskentely	12	Pidän oppimiseni kannalta tehokkaana, että ryhmätöiden tulokset puretaan yhdessä webinaarin aikana.	4,00	1,04
Ennakovalmistautuminen	13	Pidän oppimiseni kannalta tehokkaana, jos tulevan webinaarin sisältöihin on mahdollisuus tutustua ennakkoon.	3,97	1,09
Ennakovalmistautuminen	15	Koen ennakovalmistautumisen lisäävän aktiivisuuttani webinaareissa.	3,22	1,31
Opetajan rooli	16	Koen oppivani enemmän, jos reaaliaikaisessa webinaarissa opettaja pitää luennon.	3,62	1,02
Opetajan rooli	17	Koen oppivani enemmän, jos reaaliaikaisessa webinaarissa aika käytetään pääasiassa keskusteluun ja pienryhmätyöskentelyyn.	3,03	1,17
Keskittyminen	19	Kun osallistun reaaliaikaiseen webinaariin, keskityn siihen alusta loppuun.	2,90	1,43
Keskittyminen	20	Kun osallistun reaaliaikaiseen webinaariin, puuhailen yleensä kaikkea muuta samalla.	3,28	1,34
Keskittyminen	21	Kirjaudun webinaariin läsnäolijaksi, mutta en yleensä varsinaisesti seuraa sitä.	1,76	1,09
Oma vuorovaikutukseni	25	Olen mieluiten hiljaa osallistuessani reaaliaikaisiin webinaareihin.	3,10	1,37
Oma vuorovaikutukseni	26	Jaan mielelläni omia ajatuksiani ja kokemuksiani webinaarikeskusteluissa.	3,15	1,20
Yleinen kokemukseni	28	Koen reaaliaikaiset webinaarit miellyttäväksi tavaksi oppia.	3,29	1,29
Yleinen kokemukseni	29	Koen reaaliaikaiset webinaarit tehokkaaksi tavaksi oppia.	3,00	1,26
Yleinen kokemukseni	30	Saan usein uusia ajatuksia ja oivalluksia reaaliaikaisen webinaarityöskentelyn aikana.	3,23	1,23

Taulukko 2. Väittämien tarkastelua aihepiireittäin. Vastaajien kokonaismäärä N = 41

Webinaareihin keskittymistä koskevista kysymyksissä vastausten välistä hajontaa on enemmän, mutta reaaliaikaisten webinaarien mieluisuudesta verrattuna tallenteisiin ollaan yhtä mieltä. Vastauksista (kysymykset 19–21) on havaittavissa se, että webinaarien aikana puuhaillaan myös jotain muuta.

Webinaarien vuorovaikutusta arvioidessaan vastaajat ovat selvästi sitä mieltä, että vuorovaikutteinen kokemusten ja ajatusten jakaminen vaikuttaa positiivisesti heidän asiantuntijuutensa kehittymiseen (kysymys 27). Tätä taustaa vasten on mielenkiintoista, etteivät he ole samaa eivätkä eri mieltä omaa aktiivisuutta koskevista väittämistä. Juuri omaan rooliin vuorovaikutuksen mahdollistajana – hiljaisuuteen ja omien ajatusten ja kokemusten jakamiseen – ei siis otettu kantaa puoleen eikä toiseen (kysymykset 25 ja 26). Samoin kävi kysymyksille, joissa pyydettiin arvioimaan yleistä kokemusta reaaliaikaisista webinaareista. Arviot webinaarien miellyttävyydestä ja tehokkuudesta oppimismuotona ja uusien ajatuksien synnyttäjänä jäivät varsin maltillisiksi noin keskiarvoon kolme (kysymykset 28–30). Selittäviä tekijöitä tämän kysymysryhmän vastauksiin löytyy opiskelijoiden varsin aktiivisesti antamista vapaista vastauksista.

Vapaiden vastausten analyysi

Kyselyn avoimet kysymykset olivat seuraavat: 1. Kaipaanko reaaliaikaisiin webinaareihin enemmän vuorovaikutusta? Jos kyllä, niin kerro miksi ja minkälaista. 2. Mikä sinua innostaa reaaliaikaisissa webinaareissa? 3. Mikä sinua turhauttaa reaaliaikaisissa webinaareissa? Näihin kysymyksiin vastaaminen oli vapaaehtoista. Kysymysten vastauksia analysoitiin kvalitatiivisesti luokittelemalla eri aiheista tehdyt maininnat aihepiireittäin.

Kysymyslomakkeen avoimiin kysymyksiin saatiin yhteensä 82 vastausta, jotka sisälsivät myös kehittämisehdotuksia sekä tietoa siitä, mihin asioihin opiskelijat ovat tyytyväisiä. Opiskelijat ovat omaksuneet webinaarit osaksi Humakin oppimisympäristöjä ja olleet pääosin tyytyväisiä webinaarien toimivuuteen ja vuorovaikutuksellisuuteen. Vapaisiin kenttiin annetuista kommenteista käy ilmi, että vuorovaikutuksellisuutta pidetään tärkeänä niin opiskelijoiden mielenkiinnon ja keskittymisen ylläpitämisen kuin oppimisen tehostamisen sekä yhteisöllisyyden ja osallisuuden edistämisen näkökulmasta webinaareissa. Parannettavaa on silti monella saralla.

Arviot webinaarien vuorovaikutuksellisuudesta

Keskustelujen mahdollistamisen merkitystä korostettiin avoimissa vastauksissa. Äänestysten ja nopeiden kysymys-vastaus toimintojen käyttöä luentojen piristeeksi pidettiin hyvänä ennen kaikkea viihtyvyyden ja mielenkiinnon ylläpitämisen kannalta. Chat-keskustelujen mahdollisuus sai niin ikään positiivisia kommentteja: “Chatissa pystyy hyvin keskustelemaan ja kysymään kysymyksiä”, mutta myös jonkin verran kriittisempää kannanottoa sen sisällöstä: “Nyt chattikeskustelu on aina sitä, että kysellään, mitä tänään käydään ja koska ryhmätyö”. Sitä, että osa opiskelijoista ei keskity webinaarin varsinaiseen sisältöön, vaan käy omia keskustelujaan chatissa, pidettiin siis häiritsevänä.

Neljästäkymmenestäyhdestä vastaajasta vain yksi oli sitä mieltä, ettei webinaareja tarvittaisi lainkaan. Muut arvioivat webinaarin olevan toimiva oppimisympäristö, vaikka osa heistä kaipasikin enemmän vuorovaikutuksellisuutta, ennen kaikkea reaaliaikaisesti toteutettavia ryhmätöitä.

Arviot webinaarien työskentelymuodoista

Opiskelijoiden mielestä ryhmätöiden osuutta webinaareissa voisi lisätä reippaasti (neljä mainintaa). Toivottiin “Oikeasti webinaarin aikana tehtäviä ryhmätöitä. Nyt ne on kaikki webinaarien ulkopuolella tehtäviä tai aikaa niiden tekoon annetaan aina webinaarin lopusta, jolloin ei kukaan jaksa enää tehdä tehtävää ja sen teko jää myöhemmäksi, jos tarkastus on vasta ensi kerralla yms.” Myös sillä, mihin kohtaan ryhmätyö sijoittuu webinaarin aikataulussa, on opiskelijoiden kannalta merkitystä: “Webinaari olisi joskus kiva aloittaa jollain pienellä ryhmätyöllä, jossa pääsee keskustelemaan”. Ryhmätyön toimivuus on saanut myös kritiikkiä.

“Jotkut ryhmätehtävät turhauttavat, jos ryhmässä on joukossa ihmisiä, jotka eivät osallistu yhteiseen työhön mitenkään. Toisaalta en halua aina valita omaa ryhmää, koska on myös hyvä opetella työskentelemään monipuolisesti erilaisten ihmisten kanssa. Yleisesti ottaen pidän näistä Humakin webinaareista ja todelakin haluan mahdollisimman paljon osallistua reaaliaikaisiin webinaareihin. Tallenteista ei pääse oikein asian ytimeen kiinni. Joskus minulla on ollut henkilökohtaisissa chat-keskusteluissa todella hyviä juttuja ja nehan eivät näy webinaarien tallenteista”.

Opiskelijat haluaisivat tietää ainakin pitempien webinaarien aikataulut etukäteen. Tällä olisi heidän mielestään positiivinen vaikutus osallisuuteen. Ryhmätöiden tekemistä nimenomaan webinaarin aikana pidettiin toimivana ja

mielekkäänä oppimisen muotona (neljä mainintaa). Löytyi myös yksi vastaaja, joka oli päinvastaista mieltä. Hänen mukaansa olisi tehokkaampaa, jos webinaarin ryhmätehtäville annettaisiin aikaa erikseen webinaarien välissä.

Yksi vastaajista korosti, että sitä, millaisia digitaalisia työkaluja ja työskentelyn muotoja käytetään webinaarissa, pitäisi valita osallistujamäärän mukaan. Pienemmässä, noin 20 hengen webinaarissa hyvin toimivat työtavat ja tehtävätyypit eivät välttämättä toimi 200 opiskelijan webinaareissa, sillä pelkästään teknisiin toimenpiteisiin (esim. opiskelijoiden jakamiseen ryhmiin) menee huomattavasti enemmän aikaa. Myös toiminnalliset osuudet ja keskustelut ovat osallistavampia ja sujuvampia pienemmälle ryhmälle järjestettyinä kuin massatoteutuksena. Opiskelijat kysyivät myös, “Voisiko hyödyntää myös muita digitaalisia työkaluja kuin reaaliaikaisia webinaareja?”

Vaikka opiskelijat olivatkin pääosin tyytyväisiä webinaareissa käytössä oleviin aktiviteetteihin, uusiakin vaihtoehtoja kaivattiin: “Erilaiset äänestykset opitunnilla, tai mielipidekyselyt ovat hyviä ja nopeita tapoja pitää opetuksessa osallisuutta ja keskittymistä yllä. Esimerkiksi äänestykset ovat hyvä keino pitää hereillä, ja ihan perus-chat myös. Jotain uuttakin aina kaippaa, mutta en suorilta keksi mitä.”

Mikä webinaareissa turhauttaa?

Opiskelijoissa turhautumista aiheuttavat asiat voidaan avoimien vastausten perusteella jakaa viiteen pääryhmään. Kommentteja on tullut a) opettajien toiminnasta, b) opiskelijoiden toiminnasta, c) laitteiston ja teknisen ympäristön toimivuudesta ja d) webinaarin kestosta ja ilta-ajankohdasta sekä d) webinaarin sisällön toteuttamisen laadusta.

Opiskelijoiden mielestä webinaarien tekniikkaan liittyvät ongelmat aiheuttavat eniten kitkaa. Moitteita saivat niin laitteiston riittämätön laatu kuin opettajien ja opiskelijoiden puutteelliset valmiudet työskennellä verkkoympäristössä: “Tekniset ongelmat (kirjautumisongelmat, kuuluvuus), omat ja toisten”; “Tekniset ongelmat: sekä käyttäjien että opettajien osaamattomuus”; “Jotkut opettajat ja webinaariin osallistuvat opiskelijat eivät osaa webinaarin tekniikkaa, joten toisinaan kuluu aikaa todella paljon näihin teknisiin ongelmiin”.

Lehtoreiden toiminnassa korostui teknisen osaamisen sekä vuorovaikutus- ja viestintätaitojen suora vaikutus webinaarin sujuvuuteen ja mielekkyyteen. Molemmilla näillä osa-alueilla on vielä kehitettävää. Opiskelijat toivoivat, että leh-

torit osaisivat operoida verkossa sujuvammin ja heillä olisi käytössään riittävän laadukkaat äänentoistolaitteet. Mainittiin, että myös opiskelijoilta tulisi vaatia asianmukainen tekniikka, mm. headset ja videokamera. Opiskelijat kertoivat avoimesti, että myös heidän omissa nettiyhteyksissään, laitteissaan ja digitaalisissaan olisi toivomisen varaa.

Opiskelijat kommentoivat myös omaa toimintaansa webinaareissa. Useampi vastaajista totesi, että heidän keskittymisensä ei ole aina parhaimmillaan ja he myönsivät multitaskauksen. Opiskelijoita turhautti myös, jos muut osallistujat häiritsivät työrauhaa juuri käsittelyssä olevaan asiaan kuulumattomilla kysymyksillään: “Chatissa tapahtuva keskustelu, joka ei liity aiheeseen on välillä häiritsevää”.

Vastauksista kävi ilmi, että webinaarien onnistumiseen vaikuttaa myös toisten opiskelijoiden työpanos ja motivaatio: “Monet opiskelijat ovat valmistautuneet opetukseen joko vähäisellä kiinnostuksella tai teknisillä valmiuksilla. Jotkin opiskelijat vetävät ryhmätyöt leikiksi, mikä syö halua olla niissä mukana”. Mainittiin myös, että kanssaopiskelijoiden “turhasta valittaminen” koetaan häiritsevänä, esimerkiksi silloin, kun “tekniikka pelittää ihan ok mutta valituksien määrä on suuri”.

Webinaarin kestoa voisi opiskelijoiden mukaan lyhentää ja luentoja tiivistää. Tästä oli useita mainintoja. Opiskelijat totesivat muun muassa, että pitkissä, neljän tunnin webinaareissa “keskittyminen herpaantuu, vaikka olisi kuinka kiinnostava aihe ja puhuja”. Taukojakin kaivattiin ainakin pitkissä webinaareissa lisää. “Joskus ne on tylsiä tai liian pitkiä pätkiä ilman taukoja. Silloin lähtee tekemään jotain muuta. Niin tapahtuisi kontaktiopetuksessakin”. Yksi vastaaja kommentoi myös iltaiikaa: “Jos webinaari on iltamyöhään ns. koulun ulkopuolella, menee aina yksi ilta kokonaan webinaarissa, mikä olisi voinut olla myös palkallista työaikaa”.

Tehokkuutta opetukseen, tarkkuutta vuorovaikutukseen

Webinaari ei toimi, eikä aito vuorovaikutus toteudu, jos webinaari muistuttaa “radiokuunnelmaa” tai jos lehtorit vain lukevat diaesityksensä ääneen. “Pahimmillaan opettajat selostavat kaikille näkyvää tekstiä hitaalla ja monologisella äänensävyllä, lisäten asiaan paljon täytesanoja. Näin opetukseen on TODELLA vaikea keskittyä. Helpommalla pääsee, kun katsoo tallenteesta parhaat palat.” Sitä, että opettajat käyttävät toistensa videotallenteita webinaarissa, ei pidetty

hyvänä ratkaisuna. Kaivattiin myös lisää reaaliaikaista palautetta ja enemmän aikaa webinaaritehtävien purkuun: “Usein tuntuu, että ahertaminen oli yhtä tyhjän kanssa, koska ei anneta parantamishdotuksia tehtävästä tms. Oppiminen menee näin pitkälti hukkaan, kun tuntuu että suurimmasta osasta tehtävistä pääsee vain läpi, palautteella “suoritettu”.”

Lehtoreiden vastuulla on myös puuttua asiaan, jos keskustelu harhautuu sivuraitteille. Opiskelijoiden eri lähtökohdat opiskeltavaan sisältöön vaikuttavat myös webinaarissa: “Joskus puolet luennoista menee hieman aiheen vierestä, ja varsinkin jos ei ole itse kovin valveutunut käsiteltävästä asiasta, niin aiheen vierestä juteltu asia ei edistä oppimista, jos ei ymmärrä täysin, mistä puhutaan. Etenkin syventävillä opintojaksoilla huomannut tämän ilmiön, koska moni käsiteltävistä asioista on uusia ja seassa on opiskelijoita, joilla asioista saattaa olla paljonkin omakohtaista kokemusta ja opiskelijoita, joille käsiteltävät asiat tulee uutena tietona.”

Opettajien on huolehdittava myös, ettei samoja aiheita käydään läpi uudestaan eri kursseilla ja että käsiteltävät sisällöt ja esimerkit palvelevat tasapuolisesti kaikkien koulutusalojen opiskelijoita. Turhia toistoja on vältettävä, mutta myös turhaa kiiruhtamista on syytä varoa.

Vaikka webinaarit ovat pitkiä ja niitä on viikoittain, sisällöt käydään usein kii-reellä läpi: “Asiaa tulee välillä niin nopeaa tahtia, että kaikkea ei kerkeä kirjaamaan tai sisäistämään”.

Mikä webinaareissa innostaa?

Tähän kysymykseen vastanneista neljä oli sitä mieltä, että webinaarimuotoisessa opetuksessa ei ole mitään, mikä innostaisi. Yksi heistä kaipaa kasvokkaista läsnäoloa ja aitoa kanssakäymistä, sillä “etävuorovaikutus tuntuu etäännyttävältä”. Toista opiskelijaa turhauttaa, että “en tapaa enää luokkalaisiani, en edes muista kaikkien nimiä enää. Että en uskalla osallistua keskusteluun, koska kurssi on täynnä tuntemattomia, kasvottomia ihmisiä. Että opettajan luennointi on vielä puuduttavampaa kuin se olisi luokassa.” Kolmas oli sitä mieltä, että “Aika ei ole vielä valmis siihen, että lähiopiskelu korvataan verkko-opiskelulla”. Neljäs vastasi kysymykseen, mikä innostaa webinaarissa, lakonisesti “ei mikään”. Positiivisia vastauksia tähän kysymykseen kuitenkin oli huomattavasti enemmän.

Webinaarien innostavuutta kommentoitiin a) opiskelun vapauden, b) asiantuntijuuden merkityksen ja c) vuorovaikutuksellisuuden näkökulmasta. Avoimista

vastauksista kävi ilmi, että suurin osa opiskelijoista piti webinaarin antamasta vapaudesta osallistua paikasta ja ajasta riippumatta (kuusi mainintaa). Webinaareissa innostaa “Mahdollisuus opiskella etänä”. “Tykkään myös siitä, että pystyn osallistumaan reaaliajassa ja olemaan juuri siellä missä haluan, eli mukavasti sohvalla :D”. Yksi vastaajista listasi webinaarin parhaita puolia näin: “Innostava vetäjä, toimivat alustat (esim. tekniset), monipuoliset keinot hyödyntää digitaalisia työkaluja ja mahdollisuuksia, mahdollisuus maata sängyssä samalla”. Opiskelijat arvostivat myös lehtoreiden omakohtaisten esimerkkien ja kokemusten jakamista. Heitä kiinnostivat muun muassa “lehtoreiden omakohtaiset kokemukset ja niiden kuuntelu”.

Vastaajat olivat enimmäkseen sitä mieltä, että webinaari on joustava ja monipuolinen oppimisen muoto: “Pidän, että webinaareissa on tasaisesti lyhyitä luentoja, äänestyksiä, videoita, ryhmätehtäviä ja yksilötehtäviä”. Digitaalinen oppimisympäristö mahdollistaa vuorovaikutuksellisuuden niin, että siitä voi halutessaan myös vetäytyä. Toiset opiskelevat mieluiten yhdessä: “Parhaiten opin live-tilanteissa toisten opiskelijoiden kanssa. Tällöin myös vuorovaikutus onnistuu parhaiten”, toiset taas yksin. Jälkimmäisten opiskelijoiden mielestä webinaarin paras anti on “Se, että saan olla kotona omilla ehdoilla, eikä tarvitse niin äärimmäisen paljon olla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa”.

Webinaarien monialaisuus sai myös positiivisia kommentteja, sillä näin on “mahdollisuus oppia yhdessä uusien ihmisten kanssa, eri näkökulmat varsinakin, jos eri alojen opiskelijat osallistuvat”. Myös asiantuntijoiden mukana oloa pidettiin hyvänä: “Innostaa se, että mukana on yleensä muutama eri opettaja/asiantuntija, joilta saa erilaista tietoa ja näkökulmia opiskeltaviin aiheisiin liittyen.”

Moni vastaajista korosti, että webinaaritalenteet ovat tärkeä osa kokonaisuutta, sillä niiden avulla voi palata asioihin tai opiskella itsenäisesti: “Tehokkuus ja se, että webinaariin voi palata tallenteiden kautta, jos jokin asia meni hieman ohi tai haluaa muuten vaan kuunnella kohdan uudestaan. Kirjaan paljon muistiinpanoja merkaten myös ajat, milloin asiasta on keskusteltu”.

Pohdinta ja johtopäätökset

Tutkimuksessa haettiin vastausta siihen, missä määrin Humakin opiskelijat kokevat opintoihinsa kuuluvat reaaliaikaiset webinaarit vuorovaikutteisiksi ja mitkä näkökohdat voisivat tukea reaaliaikaisten webinaarien vuorovaikutteisuuden kehittämistä.

Kyselyn vastauksista ilmenee, että opiskelijat pitävät vuorovaikutuksellisuutta ja aktiivisen osallistumisen mahdollisuutta tärkeänä webinaarissa. Heidän mukaansa vuorovaikutuksellisuus auttaa keskittymään ja pitämään mielenkiintoa yllä. Lisäksi se tehostaa oppimista. Vastaajista 15 kaipaavaa enemmän vuorovaikutusta webinaareihin. Opiskelijat antavat kuitenkin vastuun vuorovaikutuksellisuudesta ennen kaikkea lehtoreille. He pitävät opettajan roolia keskeisenä myös opiskelijoiden aktivoinnissa, motivoinnissa ja osallistamisessa. Omaa rooliaan vuorovaikutuksen luomisessa tai ylläpitämisessä opiskelijat eivät kovin selkeästi tuoneet esiin vastauksissaan. He kuitenkin korostivat, että kokemusten ja ajatusten jakaminen webinaarissa edistää heidän asiantuntijuutensa kehittymistä. Sen sijaan omaa aktiivisuuttaan webinaareissa he eivät ole osanneet tai halunneet arvioida.

Opiskelijat ovat eritelleet kokemansa epäkohdat tarkasti vastauksissaan. Vuorovaikutukseen ja näin oppimiskokemuksiin negatiivisesti vaikuttavat tekijät voidaan kyselyn tulosten perusteella jakaa viiteen kategoriaan: 1. tekniset ongelmat ja teknisen osaamisen puute, 2. webinaarien pituus ja ajankohta, 3. opiskelijoiden keskittymisen vaikeus, 4. toimimattomat pedagogiset ratkaisut ja opetusmenot 5. vähän keinoja aitoon kohtaamiseen.

Kategoriassa 1 nostettiin esille heikkolaatuiset laitteet, huono äänentoisto, vaihtelevat nettiyhteydet ja se, ettei laitteiden toimivuutta aina testata ennakoon tai testaamiseen kuluu liikaa aikaa. Kategoriassa 2 vastaajat korostivat webinaarien liian pitkää kestoa ja monille työssäkäyville sopimatonta ilta-aikaa. Kategorian 3 keskittymisen vaikeus on monen tekijän summa. Keskittymiseen vaikuttavia syitä opiskelijat löysivät niin oppimisympäristöstä kuin opetuksen toteuttamistavoista ja osallistujien toiminnasta. Kategoriassa 4 mainitaan muun muassa toimimattomat ryhmätyöt, palautteen puute ja seurauksena kaikista edellä mainituista kohdan 5 kohtaamisen mahdottomuus. Näistä ylivoimaisesti häiritsevimpänä koettiin tekniikkaan ja tekniseen osaamiseen liittyvät ongelmat.

Webinaarin parhaiksi ominaisuuksiksi arvioitiin riippumattomuus ajasta ja paikasta (muun muassa tallennettavuus ja materiaalien saatavilla oleminen) sekä istuntoja vetävien asiantuntijoiden monialainen yhteistyö. Valmennuspedagogiikan näkökulmasta olennaista onkin varmistaa osallistavien ja kohtaamisen mahdollistavien pedagogisten menetelmien reaaliaikainen toteutuminen (Timonen 2018, 14). Webinaarit ovat osana korkeakouluopiskelun arkipäivää, joten niiden kehittäminen on opiskelijoiden ja opetushenkilökunnan yhteinen tavoite. Aitoja kohtauksia voidaan luoda vain yhdessä. Parhaimmillaan webinaari on osallistamisen kehitystyöpaja, jossa kaikkien osallistujien yhteisen osaamisen avulla rakennetaan ymmärrystä ja tuotetaan uutta tietoa antamalla osallistujille aikaa, tilaa ja työvälineitä ajatteluun ja tekemiseen.

Lähteet

Korhonen, Vesa 2003. Oppijana verkossa. Aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen ja oppimiskokemukset verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Määttä, Jukka 2016. Digikampus haastaa oppimisen. Teoksessa Jukka Määttä & Titta Pohjanmäki & Päivi Timonen (toim.) Kohti digikampusta. Humanistinen ammattikorkeakoulu, julkaisuja 22. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu.

Sajaniemi, Nina 2016. Hyvän kasvun ja oppimisen perusta. Teoksessa Annarilla Ahtola (toim.) Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen. Helsinki. PS-kustannus, e-kirja, s. 16-42.

Sirkkilä, Hannu 2015. Valmennuspedagogiikan lähtökohdat. Teoksessa Jukka Määttä & Hannu Sirkkilä & Jari Hoffrén & Tero Lämsä & Tarja Nyman. Opettaja valmentajana Humakissa - työelämälähtöistä, ryhmäperustaista pedagogiikkaa kehittämässä. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu.

Timonen, Päivi 2018. Toimiva webinaari. Humanistinen ammattikorkeakoulu, julkaisuja 51. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu.

Dialogisella yhteisöllisellä tiedonrakentamisella suunnataan syväoppimiseen

.....

Elämme vahvasti digitaalisen murroksen ajassa, joka haastaa meidät muotoilemaan oppimista ja oppimisen suunnittelua uusista lähtökohdista. Digitaalinen teknologia mahdollistaa tänä aikana monenlaisia mahdollisuuksia, mutta samalla haastaa meidät miettimään opetusta ja oppimista uusista lähtökohdista. Longan (2015) mukaan olemme vahvasti siirtymässä yhteisöllisen tiedonrakentamisen äärelle perinteisen yksilökeskeisen oppimisen sijaan. Ammatillinen koulutus ja opettajankoulutus yhdessä korkea-asteen opetuksen kanssa ovat tärkeässä roolissa silloittamassa yhteyttä oppilaitoksien ja työelämän kanssa. Ammatillisen koulutuksen reformi haastaa omalta osaltaan miettimään syväoppimiseen suuntaavia askelmerkkejä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017). Oppimisen muotoilua ja uudelleen suunnittelua tulisi entisestään vahvistaa, jotta yhteisöllinen oppiminen mahdollistuu ja oppimisen sisällöt koetaan merkityksellisiksi (Adams Becker ym. 2017; Gibson 2013; Lonka 2015; Traxler & Kukulska-Hulme 2016).

Nykytilanteen uhkana on, että uppoudutaan oppimisteknologiaan innostavan ja tuloksellisen oppimisen kustannuksella. Uskotaan jopa, että opiskelija on vahvasti itseohjautuva ja oppii asiat yksin, vailla ohjausta tai toisten opiskelijoiden tukea työskennellen. Parhaimmillaan digitaalisuus rikastuttaa oppimista, mutta sen ei voi olettaa synnyttävän automaattisesti oppimista ja osaamista. Tässä artikkelissa tarkastelen autenttisen ja dialogisen yhteisöllisen tiedonrakentamisen pedagogista mallia oppimisen suunnittelun tukena DDD (Dialogical, Digital and Deep learning) mallin avulla, sekä mallin tueksi kehitettyjen suunnitteluperiaatteiden käyttöä (Ruhalahti 2019). Malli ja suunnitteluperiaatteet sijoittuvat sosiokulttuurisen oppimisen kenttään, jossa oppiminen yhteisöissä ja digitaalisissa ympäristöissä nähdään keskeisenä oppimista edistävänä tekijänä (esim. Lave & Wenger 1991; Palincsar 1998; Rogoff 1990; Säljö 2004; Vygotsky 1978).

Syväoppimista edistäviä tekijöitä

Syväoppiminen määritellään usein korkeamman tason ajattelutaitojen saavuttamisen näkökulmasta, jossa opiskelija tai oppijayhteisö analysoi, tulkitsee, tutkii, vertailee, arvioi, rakentaa ja luo uutta tietoa (Anderson ym. 2001; Nelson Laird ym. 2014; Paavola, Lipponen & Hakkarainen 2002; Schraw, Flowerday & Lehman 2001). Työelämä nyt ja tulevaisuudessa odottaa valmistuvien opiskelijoiden omaavan korkeamman tason ajattelutaitoja (Adams Becker ym. 2017). Opetuksen suunnittelussa ja muotoilussa on hyvä pitää mielessä muutamia syväoppimista edistävät seikat:

- Oppijayhteisö nähdään keskeiseksi tekijäksi ja motivaattoriksi, kun tavoitellaan syväoppimista (Ryan & Deci 2000; Bereiter 2002)
- Autenttisuus ja autenttinen oppiminen luovat tärkeän pohjan syväoppimiseen suuntaavalle yhteisölliselle tiedonrakentamiselle (Aarnio 2006; Herrington, Reeves & Oliver 2010; Czerkowski 2014; McGee & Wickersham 2005; Cho & Rathbun 2013)
- Yhteisöllisen tiedonrakentamisen (Paavola, Lipponen & Hakkarainen 2004; Näykki 2014; Aarnio 2015) ja erityisesti dialogisen yhteisöllisen tiedonrakentamisen (Tillema 2006; Enqvist & Aarnio 2004; Aarnio 2006; Ruhalhti, Korhonen & Rasi 2017; Ruhalhti, Aarnio & Ruokamo 2018) nähdään suuntaavan syväoppimiseen
- Oppimisprosessin eri vaiheisiin sijoitetut itseopiskeluvaiheet (self-paced) auttavat saavuttamaan syväoppimista (Sfard 1998; Turkle 2015, 61; Ruhalhti 2019)

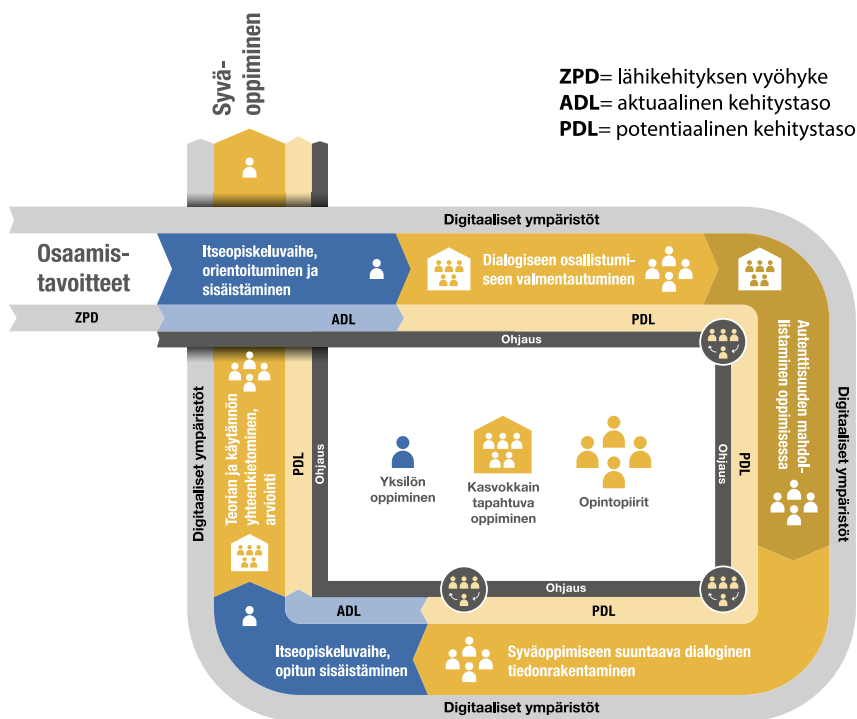
DDD pedagogisen mallin mukainen opetuksen suunnittelu

Syväoppimiseen suuntaamisessa ovat keskiössä opetuksen suunnittelutaidot ja oppimisen tukirakenteiden muotoilu oppimisen syvenemisen tueksi sekä dialogiseen yhteisölliseen tiedonrakentamiseen valmentaminen. Ensinnäkin digitaalisen ajan tiedon saavutettavuuden osalta oppimista on suunniteltava niin, että siinä ei ole käyttöä suoraan kopioidulle ja siirretylle tiedolle. Oppimisen lähtökohtana tulee olla autenttisuus, niin yksilö- kuin ryhmäkohtaisesti huomioiduna sekä tutkivan otteen tukeminen dialogisessa yhteisöllisessä tiedonrakentamisessa. Lisäksi tarvitaan itseopiskelua tukevia erilaisia oppimisen vaiheita kasvokkain tapahtuvien tilanteiden lisäksi, jotta dialoginen yhteisöllinen tie-

donraketaminen etenee syväsuuntauneemmin soveltavaan osaamiseen. Jotta syväoppimista syntyy, tarvitaan edelleen ohjausta, niin opettaja johtoista kuin vertaisoppijayhteisössä tapahtuvaa, jossa esimerkiksi kokeneempi ohjaa kokeuttomampaa. (Ruhalahti 2019.)

Väitöskirjatutkimuksen (Ruhalahti, 2019) keskeisenä tuloksena syntyi uudistettu DDD pedagoginen malli (Dialogical, Digital and Deep learning). Malli perustuu oppimisen teorioihin, aiemmin kehitettyyn DIANA-malliin (Aarnio & Enqvist 2002; 2016) sekä aiempiin tutkimuksiin autenttisesta ja dialogisesta yhteisöllisestä tiedonrakentamisesta (Kuvio 1.).

Mallin mukainen monimuoto-opetuksen oppimisprosessi tukee opiskelijan työskentelyä lähikehityksen (ZPD) eri tasoilla (aktuaalinen, potentiaalinen). Erityisesti siinä korostuvat itseopiskeluvaiheiden kohdat, jotka valmentavat alussa opiskeltavaan teemaan ja toisaalta oppimisprosessin loppuvaiheeseen kun opittua tietoa sisäistetään. Näissä vaiheissa toimitaan digitaalisissa ympä-



Kuvio 1. DDD pedagoginen malli strukturoidun oppimisen suunnitteluun (Ruhalahti 2019, 70).

ristöissä. Tutkimusten pohjalta nämä ovat niitä tärkeitä oppimisprosessin kohtia, joiden avulla edetään kohti syväoppimista.

Prosessin toisessa vaiheessa dialogiseen tiedonrakentamiseen valmennetaan tietoisemmin opiskelijoita dialogisin menetelmin (Aarnio 2012). Seuraavassa vaiheessa autenttisista lähtökohdista (yksilö, yhteisö) johdetaan oppijayhteisön yhteiset tavoitteet oppimiselle ja tässä tukena toimivat opintojakson osaamistavoitteista johdetut avoimet kysymykset. Tärkeänä perustana ovat kunkin opiskelijan aiempi osaaminen ja ymmärrys eli autenttisuus luo pohjaa osaamis- perustaisuudelle niin yksilö- kuin ryhmätasolla. Syväoppimiseen suuntaavan oppimisprosessin tukeminen ohjauksen keinoin (scaffolding) on keskeistä ja on tärkeä tunnistaa ohjauksellisesti tärkeät kohdat.

Prosessin aikana oppijayhteisö rakentaa dialogisesti työskennellen artefakteja ja kehittää osaamista syväoppimisen suunnassa autenttisista lähtökohdista. Tämä vaihe on tärkeä oppimisen omistajuuden ja sitoutumisen kannalta. Näin oppimisesta tulee yhteistä ja jaettua. Teoria ja käytäntö kietoutuvat yhteen loppuvaiheessa, jolloin oppijayhteisöt esittelevät rakentamiaan artefakteja muulle ryhmälle. Lisäksi tähän vaiheeseen kuuluu kaksivaiheinen arviointi. Työskente- lyä tapahtuu siis yksin ja yhdessä, tietoisesti valituissa kohdissa ja opiskelijoille mieluisissa digitaalisissa ympäristöissä.

Tarkasti strukturoidun pedagogisen mallin rinnalle kehitettiin suunnitteluperi- aatteet (Ruhalahti 2019, 73), jotka tukevat dialogista, digitaalista ja syväoppi- mista. Nämä kuusi pedagogista mallia tukevat suunnitteluperiaatteet ovat:

1. dialogiseen tiedonrakentamiseen valmentaminen erityisiä menetelmiä hyödyntäen
2. autenttisten oppimisen lähtökohtien huomioiminen
3. itseopiskeluvaiheiden linkittäminen oppimisprosessin eri vaiheisiin
4. dialogisen tiedonrakentamisen ohjaaminen
5. digitaalisten ympäristöjen huolellinen valinta tukemaan yhteisöllistä dialogista tiedonrakentamista
6. syväoppimisen arvioinnin praktisen viitekehyksen liittäminen opetuksen suunnittelun osaksi.

Mallin tueksi on edelleen kehitetty praktinen syväoppimisen arvioinnin viitekehys, jonka tavoitteena on tukea niin opetuksen suunnittelijoita kuin toisaalta tuoda opettajalle vahvistusta arvioinnin kehittämiseksi. Syväoppimista osoittavat oppimisen teot kuvataan syvenevää osaamista tukevin osaamisverbein ja oppiminen sekä osaamisen kehittämisen tapahtuu oppijayhteisöissä niin digitaalisesti kuin kasvokkain. (Ruhalahti 2019, 75.)

Lopuksi

Tässä ajassa opetuksen kentän haastaa entistä vahvempi osaamisperustaisuuden vaade, kun kehitetään yhteisöllistä oppimista ja tiedonrakentamista. Tämä vaatii opettajalta käytännön tekoina vahvaa pedagogista osaamista niin oppimisen suunnittelijana kuin oppimisen ohjaajana. Syväoppimista tukeva autenttinen ja dialoginen yhteisöllinen tiedonrakentaminen tarjoaa käytännönlähteen lähestymisen, kun osaamisperustaista opetusta kehitetään digitaalisen monimuoto-opetuksen kontekstissa. Dialogiosaaminen pitäisi integroida syvemmin koulutuksen ja oppimisen prosesseihin. Näin varmistetaan yhteisöllisen tiedonrakentamisen onnistuminen syväoppimisen suunnassa. Opetuksen kentällä yhteisöissä tapahtuvaa tiedonrakentamista ja luomista varten tarvitaan tulevaisuudessa entistä laajempaa dialogiosaamista, jotta oppiminen kehittää korkeamman tason ajattelutaitoja esim. soveltamista, analysointia, uuden tiedon luomista ja rakentamista.

Dialogiosaamisen kehittämisen osalta yhteisön osallistujia valmistetaan työskentelemään tasavertaisesti, kaikkia kuunnellen, taitavasti tiedustellen ja uutta yhteistä ymmärrystä luoden. Dialogiosaamisen avulla valmennetaan oppijoita kohti monia digiajan avaintaitoja, kuten luovuutta, empatiaa, yhteistyö-, vuorovaikutus- sekä toisenlaisen ajattelun ymmärtämisen taitoja. Millaista oppimista tukevaa toimintaa syntyy digitaalisissa ympäristöissä ilman dialogia? Viimeistään nyt tavoitteeksi pitää asettaa dialogisemmat, yhteisöllisemmät ja syväsuuntautuneemmat digiloikat kuin digitaalisen työskentelyn alkuhurmoksen vaiheissa. Tässä tarkoitan sitä, että ohjaamme yhteisölliseen tiedonrakentamiseen dialogisin taidoin, jossa opiskelijat valitsevat työskentelylleen mieluisat digitaaliset ympäristöt.

Lähteet

Aarnio, Helena 2006. Oppijälähtöisyyttä ja yhteisöllisyyttä tietoverkkoja ja verkostoja hyödyntävään oppimiseen: Tutkimustuloksia DIANA-klinikalta. Saarijärvi: Saarijärven Offset.

Aarnio, Helena 2012. Dialogical methods. Viitattu 29.4.2019. http://www3.hamk.fi/dialogi/diale/index_eng.html

Aarnio, Matti 2015. Collaborative knowledge construction in the context of problem-based learning: Exploring learning from conflicting ideas and knowledge (väitöskirja). Helsinki: Helsingin yliopisto.

Aarnio, Helena & Enqvist, Jouni 2002. DIANA-toimintamallin soveltaminen ja kehittäminen. Teoksessa Helena Aarnio & Jouni Enqvist & Marika Helenius (toim.) Verkkoopedagogiikan kehittäminen ammatillisessa koulutuksessa ja työössäoppimisessa: DIANA-toimintamalli 2006, 5–272. Helsinki: Hakapaino.

Aarnio, Helena & Enqvist, Jouni 2016. Diana-mallistako kehys digiajan oppimiselle. Ammattikasvatuksen aikakauskirja (18) 3/2016, 39–48.

Adams Becker, Samatha & Cummins, Michele & Davis, A. & Freeman, A. & Hall Giesinger, C. & Ananthanarayanan, Venkatesvaran. (2017). NMC horizon report: 2017 Higher education edition. Austin, TX: The New Media Consortium.

Anderson, Lorin W. & Krathwohl, David & Airasian, Peter & Cruikshank, Kathleen & Mayer, Richard & Pintrich, Paul & Raths, James & Wittrock, Merlin 2001. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York, NY: Longman.

Bereiter, Carl 2002. Education and mind in the knowledge age. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Czerkawski, Betul 2014. Designing deeper learning experiences for online instruction. Journal of Interactive Online Learning (13) 2/2014, 29–40.

Enqvist, Jouni & Aarnio, Helena 2004. Crucial dialogic actions in co-constructive knowledge creation in online learning environment. Teoksessa L. Cantoni & C. McLoughlin (toim.), Proceedings of ED-MEDIA 2004, World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications (2576–2583). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.

Gibson, David 2013. Assessing deeper learning in open online learning communities. Teoksessa R. McBride & M. Searson (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2013* (459–465). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.

Herrington, Janice & Reeves, Thomas C. & Oliver, Ron 2010. *A guide to authentic e-learning*. London, UK: Routledge.

Lave, Jean & Wenger, Etienne 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York, NY: Cambridge University Press.

Lonka, Kirsti 2015. Working document I. In European Parliament (toim.), *Innovative schools: Teaching & learning in the digital era: Workshop documentation* (8–37). Brussels: European Parliament.

McGee, P., & Wickersham, L. (2005). Seeking deeper learning within an online course. Teoksessa P. Kommers & G. Richards (toim.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2005* (2205–2212). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.

Näykki, Piia 2014. *Affective and effective collaborative learning: Process-oriented design studies in a teacher education context* (väitöskirja). Oulu: Oulun yliopisto.

Paavola, Sami & Lipponen, Lasse & Hakkarainen, Kai. (2002). Epistemological foundations for CSCL: A comparison of three models of innovative knowledge communities. *Proceedings of the Computer-supported Collaborative Learning 2002 Conference* (24–32). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Paavola, Sami & Lipponen, Lasse & Hakkarainen, Kai 2004. Models of innovative knowledge communities and three metaphors of learning. *Review of Educational Research*, (74) 4/2004, 557–576.

Palincsar, Annemarie Sullivan 1998. Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology* (49) 1/1998, 345–375.

Rogoff, Barbara 1990. *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Ruhalahhti, Sanna 2019. Redesigning a Pedagogical Model for Scaffolding Dialogical, Digital and Deep Learning in Vocational Teacher Education. *Acta electronica Universitatis Lapponiensis* 257. Viitattu 24.4.2019. <http://urn.fi/URN:IS-BN:978-952-337-145-3>

Ruhalahhti, Sanna & Aarnio, Helena & Ruokamo, Heli 2018. Evaluation of deep learning in vocational teacher education: Conducted on the principles of authentic and dialogical collaborative knowledge construction. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, (8) 2/2018, 22–47.

Ruhalahhti, Sanna & Korhonen, Anne-Maria & Rasi, Päivi 2017. Authentic, dialogical knowledge construction: A blended and mobile teacher education programme. *Educational Research* (59) 4/2017, 373–390.

Ryan, Richard & Deci, Edward 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, (25) 1/2000, 54–67.

Schraw, Gregory & Flowerday, Terri, & Lehman, Stephen 2001. Increasing situational interest in the classroom. *Educational Psychology Review*, (13) 3/2001, 211–224.

Sfard, Anna 1998. On two metaphors of learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher* (27) 2/1998, 4–13.

Säljö, Roger 2004. *Oppimiskäytännöt: sosiokulttuurinen näkökulma*. Helsinki: WSOY.

Tillema, Harm 2006. Authenticity in knowledge-productive learning: What drives knowledge construction in collaborative inquiry? *Human Resource Development International* (9) 2/2006, 173–190.

Traxler, John & Kukulska-Hulme, Agneska 2016. *Mobile learning. The next generation*. New York, NY: Routledge.

Turkle, Sherry 2015. *Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age*. New York, NY: Penguin Press.

Vygotsky, Lev 1978. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Oppimista muotoilemassa verkkoon - yhteisölliset ja ohjatut työskentelyprosessit tukemassa opettajien kehittämistyötä



Monimutkaistunut, digitalisoituva työelämä vaateineen ja muuttuvat opiskelijaryhmät erilaisine opiskelumuoto-odotuksineen edellyttävät, että opiskelijoille tarjotaan entistä monipuolisempia opiskelutapoja. Verkkoteknologian hyödyntäminen opetuksessa on nähty yhtenä ratkaisuna, jolla tuotetaan joustavia oppimisympäristöjä. Osittain tai kokonaan verkossa tarjottavien oppimisympäristöjen tuottaminen ja ohjaaminen vaatii rutinoituneeltakin opettajalta venymistä ja uuden oppimista sekä soveltamista.

Ammattikorkeakoulujen jatkuva opetussuunnitelmien kehittämistyö ja verkko-oppimista edistävät hankkeet, kuten eAMK-hanke, kutsuvat opettajia entistä laadukkaampien verkko-oppimiskokonaisuuksien työstämiseen. Opettajille on tarjottava työkaluja, joiden avulla he pääsevät rakentamaan eli muotoilemaan oppimisprosesseja, jotka perustuvat vahvasti pedagogiseen ymmärrykseen.

Muotoiluajattelun hyödyntäminen on nähty yhtenä ratkaisuna koulutusmaailman monimutkaistuneiden vaatimusten kanssa työskenneltäessä. Muotoiluajattelu tarjoaa pedagogiseen suunnitteluprosessiin käsitteitä, systemaattisia vaiheistuksia ja työkaluja, joiden avulla voidaan määritellä ongelmia, käsitellä ristiriitaisia vaatimuksia ja työskennellä yhdessä opiskelijoiden ja muiden yhteistyökumppanien kanssa (ks. Goodyear 2015). Näin voidaan tehdä entistä perustellumpia päätöksiä, kun oppimisprosesseja rakennetaan ja toteutetaan (Conole 2012). Oppimisen muotoiluajattelun omaksuminen edellyttää opettajilta empatian ja havaintokyvyn terästmistä sen suhteen, keitä opiskelijat todella ovat ja millaisia oppimistehtäviä, opiskelu- sekä työskentelyresursseja ja sosi-

aalisia kokoonpanoja pitää tarjota, jotta opiskelijat pääsisivät osaamistavoitteisiinsa (esim. Mor, Craft & Maina 2015).

Kirjoituksemme tavoitteena on jäsentää oppimisen muotoilun maailmaa teoreettisesti ja käytännöllisesti. Tarkastelemme ensin, miten oppimisen muotoilua on eri tavoin yritetty määritellä, sitten esittelemme ja erittelemme napakasti muutamia oppimisen muotoilun malleja, joiden avulla verkko-oppimisen jäsentämistä, toteuttamista ja arviointia voidaan ohjata. Teoreettinen osa päättyy oppimisen muotoilun tarjoamien mahdollisuuksien ja mahdollisten esteiden tunnistamiseen. Artikkelin käytännön osiossa esittelemme kolme oppimisen muotoilutapausta.

Oppimisen muotoilua määrittelemässä

Australian ja Ison-Britannian yliopistomaailmassa on jo melkein 20 vuotta tutkittu tapoja, joilla tukea opettajien suunnittelutyötä. On tehty monenlaisia tutkimusprojekteja ja yhteisiä tutkijoiden julkituloja (Lacarna julkilausuma 2013/2016), joissa on yritetty hahmotella oppimisen muotoilun erityisyyttä. Koko ajan kehittyvä ja monimutkaisesti kontekstiinsa kiinnittyvä oppimisen muotoilututkimus tuottaa lukuisia tutkimustuloksia, joita on pyritty luokittelemaan erilaisin meta-analyysein (ks. esim. Lloyd & Bahr 2016). On huomattu, kuinka alan tutkimusteemat kehittyvät ja toisaalta taasen kertaantuvat, kun esimerkiksi teknologia ja pedagogiset mallit mahdollistavat uudenlaisia ratkaisutapoja.

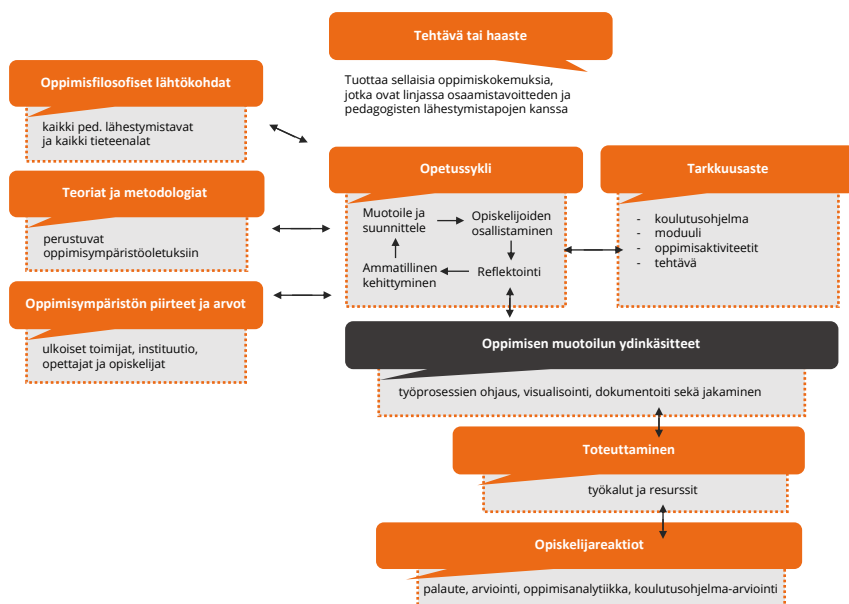
Laurillard (2012) kiteyttää osuvasti sen, että minkä tahansa oppimisen muotoilun määrittelyn tutkija omaksuukin, tärkeintä on ymmärtää oppimisen muotoilun prosesseja, työkaluja ja malleja, joiden avulla voidaan parantaa opiskelijoille tarjottavia oppimiskokemuksia. Tätä samaa korostavat Dalziel (2013) ja Dalziel, Conole, Wills, Walker, Bennett, Dobozy, Cameron, Badilescu-Buga ja Bower (2016a) määritellessään oppimisen muotoilun (kirjoitetaan isoilla alkukirjaimilla Learning Design) opetus- ja oppimisaktiviteettien jaksotuksien luomiseksi, jakamiseksi ja toteuttamiseksi. Näihin jaksotuksiin sisältyvät sekä sisällölliset että yhteistoiminnalliset ratkaisut. Näihin liittyvät myös jaksotusten kuvaukset, sekä yhteisöt, joille ne jaetaan ja teknologiset sovellukset, joiden avulla ne toteutetaan niin verkossa kuin kasvokkain opiskelijoiden kanssa. He korostavat, että jaksottaminen tai jäsentäminen on nähtävä laajasti – eli minä tahansa aktiviteetteina, joita opiskelijat tekevät, eikä pelkästään lineaarisena tehtävien tekona. Oppimisen muotoiluun kuuluvat myös ne prosessit ja periaatteet, jotka auttavat opettajia muotoilemaan tehokkaita opetus- ja oppimiskokemuksia

opiskelijoille. Alla olevassa kuviossa on jäsennetty Learning Designin kenttää ja sitä kuinka eri oppimisen muotoilun osa-alueet liittyvät toisiinsa.

Oppimisen muotoilun käsitteellisen jäsennyksen laatijat (Dalziel ym. 2016a; 2016b) haluavat korostaa, miten jäsennys pyrkii olemaan pedagogisesti neutraali oppimisen muotoilun metamalli, vaikka sellaisen saavuttaminen onkin reaalisesti täysin mahdotonta. Se siis pyrkii tarjoamaan riittävän tarkan ja ilmaisuvomaisen jäsennyksen erilaisiin pedagogisiin suuntauksiin perustuvien opetus- ja oppimisaktiviteettien jaksottamiseen.

Erilaisia oppimisen muotoilun jäsennyksiä

Yhtenä ongelmana oppimisen muotoilun tutkimuskentällä on ollut se, että nuorehkona ja monesta tutkimusperinteestä ammentavana tutkimusalueena käsitteen määrittelyt ovat olleet varsin eritasoisia tai jopa olemattomia (Dobozy 2013). Bower ja Vlachopoulos (2018) tekivät systemaattis-kriittisen analyysin



Kuvio 1. Learning Designin - oppimisen muotoilun käsitteellinen jäsennys (Dalziel ym. 2016a, 10; Dalziel ym. 2016b, 17)

21 erilaisesta oppimisen muotoilun viitekehyksestä ja mallista. He käyttivät viitekehystä ja mallia synonyymien tavoin. Jo artikkelinsa alussa he joutuvat toteamaan, että tutkijat käyttävät varsin eri tavoin oppimisen muotoilu -termiä sen mukaan, mihin teoreettisiin perusteisiin se kiinnittyy, millainen tieto-opillinen tausta sillä on ja millaisia työvälineitä siinä hyödynnetään. Heidän mielestään tutkijat ovat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että oppimisen muotoilu korostaa enemmän yhteistoiminnallisuutta ja opiskelijakeskeisyyttä kuin aikaisemmin käytetty instructional design (opetuksen muotoilu). Opetuksen muotoilun historia juontaa pitkälle 1900-luvulle ja on aika paljon sidoksissa behavioristisiin oppimiskäsityksiin ja yksittäisten opettajien oppimisaihoiden tekemiseen (Vlachopoulos 2018), kun taas oppimisen muotoilu on enemmän teknologian kehittymisen tuotosta 2000-luvun alusta. Toisaalta Dobozy (2013) tekemässä käsitteanalyysissä esille tuli se, että oppimisen muotoilussa voidaan vaihtelevasti korostaa teknologiavälitteisen oppimisen prosessimaisuutta, tuotosta, metodologisuutta, teknisyyttä tai visuaalista mallintamista.

Jotta oppimisen muotoilun viitekehys tai malli pääsi Bowerin ja Vlachopoulosen (2018) tekemään systemaattis-kriittiseen analyysiin, sen oli täytettävä seuraavat ehdot:

1. Sen tuli sisältää jonkinlainen kokonaisvaltainen kuvaus tai tuki sille, kuinka teknologiavälitteisten opintojaksojen oppimistehtäviä muotoillaan.
2. Sen oli liityttävä oppimisen muotoilu -tematiikkaan kokonaisvaltaisesti.
3. Sen oli oltava yhteistoimintapainotteinen tai opiskelijakeskeinen.
4. Sen piti olla rakennettu oppimisen muotoilua varten. Se ei voinut siten olla pedagoginen yleismalli.
5. Sen on oltava kokonaisvaltainen ja johdonmukainen.
6. Sen on oltava tutkimusperustainen.

Analyysissä hyödynnettiin myös Dalzielin ym. (2016a, 13–21) oppimisen muotoilun (ks. edellisellä sivulla oleva kuvio 1) käsitteellistä jäsennyistä

1. mallin tieto-opillis-pedagogisesta perustasta
2. kontekstin huomioimisesta
3. siitä, minkä tasoisesti muotoillaan esim. opetussuunnitelma, kurssi vai oppimistehtävä
4. siitä, miten opiskelija-opettaja -vuorovaikutus oli huomioitu
5. siitä, miten teknologian valintaan ohjattiin
6. siitä, kuinka mallissa näkyi prosessinomaisuus ja käsitteellisyys
7. siitä, millaisia työskentelypohjia (esim. kanvas) tarjottiin työstämiseen ja
8. siitä, miten mallia arvioidaan.

Bowerin ja Vlachopouloksen (2018) tekemien johtopäätösten mukaan oppimisen muotoilua tukevat viitekehykset ja mallit ovat varsin eritasoisia ja -laatuisia, kun niitä eriteltiin yllä olevien kriteeristöjen avulla. He korostavat, että mallien käytössä on hyvä olla tietoinen näistä rajoitteista ja pohdittava aina kriittisesti, miten ne voivat toimia opettajien käytännön muotoilutyön tukena ja tarkistuslistoina.

Yhteisölliset oppimisen muotoilun työpajat tukevat verkko-opintojaksojen rakentamista

Conole ja Wills (2013) selvittivät, millaista apua opettajat haluavat verkko-opintokonaisuuksiensa suunnittelutyöhön. He huomasivat, että kasvokkain työskentelyä edellyttävät työpajat olivat tehokkaita. Tällaisissa työpajoissa opintojaksoista vastaavat henkilöt voivat työskennellä yhdessä ja työstää visuaalisia jäsennyksiä ja aikajanoja opintojaksoistaan (myös Beetham 2012).

Opettaja tukeutuu yleensä luotettavaan kollegaansa, joka työskentelee samantyyppisessä kontekstissa kuin hän. On tärkeä päästä keskustelemaan ideoista ja kokemuksista (Agostinho, Lockyer & Bennett 2018). Toisaalta opettajat voivat

myös lukea pedagogisia artikkeleita tai kirjoja, osallistua työpajoihin saadakseen tukea hahmottelemilleen ratkaisuille tai inspiraatiota opetustyölleen yleensä. Työpajoissa tarjottuja toimintamalleja ei aina ehkä halutakaan suoraan soveltaa omaan verkko-opetukseen. Opettajilla on erilaisia tapoja tulkita ja toimia saamansa ymmärryksen mukaan omassa toimintakontekstissaan.

Ohjatuissa työpajoissa opettajat pääsevät muotoilutyökalujen avulla työstämään, kehittämään ja rakentamaan oppimiskokemuksia opiskelijoilleen. Työpajat tarjoavat yhteisen jaetun paikan niin oman asiantuntijuuden jakamiselle kuin toisten osaamisen tunnistamiselle. Ne tukevat ja haastavat opettajakunnan ajatteluprosesseja, kun opettajat tuottavat erilaisia oppimisen infrastruktuureja, opiskelijajärjestämis- ja oppimisaktiviteetteja sekä arvioivat oppimistuloksia. Näiden työkalujen pitäisi myös tukea jatkuvaa kehittämisprosessia.

Suomalaisissa ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa on toteutettu työpajoja, joissa tarjotaan tukea verkko-oppimisen muotoiluun. Näitä ovat esimerkiksi Carpe Diem ja ABC learning design -menetelmät. Tarkastelemme seuraavaksi varsin lyhyesti näitä työpajamallinnuksia ja kirjoituksemme lopussa olevat tapausesimerkit valaisevat tarkemmin työpajatyöskentelyn vaihteita.

Carpe Diem -työpajassa työskennellään intensiivisesti kahden työpajapäivän ajan. Työpajoihin liittyy myös ennako- ja jälkityöskentelyä. Carpe Diem -analyysissään Bower ja Vlachopoulos (2018) jäsensivät mallin menetelmäksi, jonka tieto-opillista tai pedagogista perustaa ei ole yksiselitteisesti kirjattu, joten se nähtiin varsin joustavana. Vahvuutena nähtiin myös se, että Carpe Diem muokautuu toimintakontekstinsa mukaisesti, vaikkakaan siihen ei suoranaisesti tarjota tukimateriaalia. Carpe Diem tarjoaa monenlaisia tukiresursseja tehtävien, opintojaksojen ja -kokonaisuuksien muotoiluun. Bowerin ja Vlachopoulosin (2018) mukaan se ei kuitenkaan sisällä näkyvästi ohjeistusta opettaja-opiskelija-interaktioon eikä teknologiavalintoihin. Toisaalta Salmonin (2016) Carpe Diemiä tukevassa viiden vaiheen mallinnuksessa yhteisöllisyys ja vuorovaikutus ovat sisäänrakennettuina, joten ne tulevat huomioiduksi prosessin joka vaiheessa teknologian rinnalla. Arviointi on sisäänrakennettu malliin ja itse Carpe Diem-mallia on arvioitu monin tavoin.

ABC learning design (Young & Perovic 2016) perustuu Isossa-Britanniassa University College Londonissa tehtyyn kehitystyöhön. Kehitystyön taustalla ovat Viewpoints-periaatteet, joissa kehiteltiin opetussuunnitelmatyön muutosta tukeva työskentelyprosessin vaiheistus. Lopputuotoksena syntyi muotoiluajatteluun perustuva taulukkomainen muotoiluprosessi työkortteineen ja tarkasti ajoitettuine työvaiheineen. Työpaja työskentelyprosessineen on määritelty 90

minuutin pituiseksi, ja sen fasilitointiin on tarjolla tarkat ohjeistukset menetelmän kotisivuilla.

Teoreettisesti ABC learning design nojaa Laurillardin (2012) keskustelullisen viitekehyksen (Conversational Framework) kuuteen oppimisen tyyppiin. Näitä ovat tiedon omaksuminen, tutkiminen, tuottaminen, keskustelu, yhteistoiminta sekä harjoittelemine. Näistä oppimisen tyypeistä muotoilijat pääsevät keskustelemaan, valitsemaan, järjestelemään ja tarkentamaan sekä täydentämään omilla merkinnöillään opintojaksojäsenystään. ABC learning design tukee oppimisen tyyppivalikoiman, aikajanatarkennusten, arviointipaikkojen ja -aikojen sekä suurten pedagogisen linjausten työstämistä. Sen tavoitteena on systemaattisesti fasilitoidun dialogin, keskustelun avaaminen eri sidosryhmien välille. ABC learning designia ei eritelty Bowerin ja Vlachopoulosin (2018) analyysissä, vaan siinä oli mukana Laurillardin keskustelullinen viitekehys.

Tällaisia yhteisöllisiä ja ohjattuja työskentelyprosesseja on tutkittu ja todettu, että tällaiset työtavat ruokkivat reflektiota ja luovuutta ja dialogista yhteiskehittelyä, jolloin muotoilun kohteena on ennemminkin laajemman ja syvällisemmän oppimisprosessin jäsenys kuin pelkän opintosisällön pohtiminen (Nicol 2012).

Johtopäätökset

Ovatpa oppimisen muotoilua avittavat työskentelyprosessit ja työkalut mitä tahansa, tärkeää on, että opettajat voivat käyttää niitä joustavasti erilaisten pedagogisten lähestymistapojen työstämiseen ja jakamiseen. Opettajat saattavat olla tarkkoina siinä, millaisia rajoitteita työkalut tuovat luovaan muotoiluprosessiin. Useimmiten he haluavat kuitenkin jonkinlaista tukea vaiheistamaan työprosessiaan. On tärkeää tunnistaa se, kuinka hyvin kyseinen työskentelyprosessi myötäilee opettajan omaa muotoiluajattelua. Samoin opettajat ovat usein halukkaita omaksumaan suunnitteluaiakaa säästävän ja helppokäyttöisen työskentelytavan. Hyvä työprosessi pitää sisällään yhteistoiminnallisuuden (jakamisen, yhteissuunnittelun ja uudelleenikäytön). Opintojaksojen visualisointitavat – kuvien vai tekstein – ovat edelleen kiivaan väittelyn kohteina. Useat opettajat pitävät tekstuaalisia tuotoksia helpommin ymmärrettävinä ja jatkotyöstettävinä kuin piirrosperustaisia. (Dagnino, Dimitriadis, Pozzi, Asensio-Péres & Rubia-Avi 2018.)

Toisaalta työskentelyprosessien käyttämisen jarruina voivat olla organisatoriset esteet. Korkeakoulu tai työyhteisö on haluton kokeilemaan uudenlaista yhteistoiminnallista työskentelyprosessia. Samoin ongelmana voi olla se, ettei ole tarjolla tukea työprosessin ja -välineiden soveltamiseen. On myös huolehdittava,

että opettajien oma IT-osaaminen tai motivaatio-ongelmat eivät hidasta oppimisympäristöjen kehittämistyötä. Koulutusohjelmista vastaavien henkilöiden on sitouduttava ja ymmärrettävä oppimisen muotoiluun liittyvät työskentelytavat, pystyäkseen tukemaan opettajiaan kehittämistyössä. Kun sekä päälliköt että kollegat ovat innostuneita kokeilemaan ja soveltamaan, madaltuvat kokeilemisen kynnykset. (Dagnino, Dimitriadis, Pozzi, Asensio-Péres & Rubia-Avi 2018.)

Lähteet

ABC learning design- työkalujen kotisivu. Viitattu 14.2.2019. <http://blogs.ucl.ac.uk/abc-ld/home/abc-ld-toolkit>

Agostinho, Shirley & Lockyer, Lori & Bennett, Sue 2018. Identifying the characteristics of support Australian university teachers use in their design work: implications for the learning design field. *Australasian journal of educational technology* 34(2), 1–14.

Beetham, Helen 2012. Institutional approaches to curriculum design. Final synthesis report. JISC Design Studio. Viitattu 16.11.2018. <http://jiscdesignstudio.pbworks.com/w/file/attach/61216296/%20JISC%20Curriculum%20Design%20Final%20Synthesis%20i1.pdf>

Bower, Matt & Vlachopoulos, Panos 2018. A critical analysis of technology enhanced learning design frameworks. *British journal of education technology* 49 (6), 981–997.

Conole, Gráinne 2016. Theoretical underpinnings of learning design. In James, Dalziel (ed.) *LEARNING DESIGN* conceptualising a framework for teaching and learning online. London: Routledge, 42–62.

Conole, Gráinne & Wills, Sandra 2013. Representing learning designs – making design explicit and sharable. *Educational Media International*, 50 (1), 24–38.

Dagnino, Francesca Maria & Dimitriadis, Yannis A. & Pozzi, Francesca & Asensio-Pérez, Juan I. & Rubia-Avi, Bartolomé 2018. Exploring teachers' needs and existing barriers to the adoption of learning design method and tools: A literature survey. *British Journal of Education Technology* 49 (6), 998–1013.

Dalziel, James 2013. Implementing learning design: a decade of lessons learnt. Proceedings of the 30th Ascilite Conference, 1–4 December 2014, Macquarie University, Sydney, Australia, 210–220. <http://www.ascilite.org/conferences/sydney13/program/papers/Dalziel,%20James.pdf>

Dalziel, James & Conole, Gráinne & Wills, Sandra & Walker, Simon & Bennett, Sue & Dobozy, Eva & Cameron, Leanne & Badilescu-Buga, Emil & Bower, Matt 2016a. The Larnaca declaration on learning design. *Journal of Interactive Media in Education*, 2016(1), 7–24.

—

Dalziel, James & Conole, Gráinne & Wills, Sandra & Walker, Simon & Bennett, Sue & Dobozy, Eva & Cameron, Leanne & Badilescu-Buga, Emil & Bower, Matt 2016b. The Larnaca Declaration on Learning Design–2013. Teoksessa James, Dalziel (ed.) *LEARNING DESIGN Conceptualizing a Framework for Teaching and Learning Online*. London: Routledge, 1–41.

Dobozy, Eva & Cameron, Leanne 2018. Editorial: Special issues on learning. Design research: mapping the terrain. *Australasian journal of educational technology*, 34 (2), i – v.

Laurillard, Diana 2012. *Teaching as a design science: building pedagogical patterns for learning and technology*. London: Routledge.

Lloyd, Margaret & Bahr, Nan 2016. What matters in higher education. A meta-analysis of a decade of learning design. *Journal of Learning Design* (9) 2, 1–13.

Mor, Yyishay & Craft, Brock & Maina, Marcela 2013. Introduction. Teoksessa *Learning design: definitions, current issues and grand challenges*. Teoksessa Maina, Marcela & Craft, Brock & Mor, Yyishay (toim.) *The art & science of learning design*, i - xxvi. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.

Nicol, David 2012. Transformational change in teaching and learning recasting the educational discourse. Evaluation of the viewpoints project at the University of Ulster.

Vlachopoulos, Panos 2018 Curriculum transformation through learning design: the design, develop, implement methodology. Proceedings of ECEL 2018 17th European Conference in e-Learning, Hellenic Air Force Academy (HAFA) and the Technological Educational Institution (TEI) of Athens, Greece, 1–2 November 2018.

Young, Clive & Perovic, Natasa 2016. Rapid and creative course design: as easy as ABC? 2nd International Conference on Higher Education Advances, HEAD'16, 21-23 June 2016 Valencia Spain. Procedia, Social and Behavioral Sciences 228 (2016), 390–395.

Case: Oppimisen muotoilua moduulitasolla Carpe Diem -menetelmää soveltaen

Päivi Timonen

Huone on täynnä asiantuntijoita, jotka työskentelevät ryhmittäin. Kuuluu puheensorinaa, välillä tehdään varmistavia kysymyksiä joko Carpe Diem -menetelmästä tai uuden opetussuunnitelman sisällöistä. Humakin Helsingin kampukselle on kokoontunut yhteisöpedagogikoulutuksen lehtoreita ja opiskelijoita eri puolilta Suomea. Kaksipäiväiseen työpajaan osallistuu myös työelämän asiantuntijoita. Oli ilo työskennellä työpajassa, jossa oli erilaisia osallistujia.

Helmikuussa 2018 oltiin uuden edessä. Yhteisöpedagogitutkinnon opetussuunnitelma oli valmistunut. Halusimme työstää Carpe Diem -menetelmän avulla laajempia kokonaisuuksia, 30–40 opintopisteen moduuleita. Tavoitteena oli varmistaa tiedon ja oppimisen syveneminen. Pyrkimyksenä oli välttää päällekkäisiä sisältöjä ja tai samantyyllisiä oppimateriaaleja.

Humanistisella ammattikorkeakoululla Humakilla on aikaisempaa kokemusta Gilly Salmonin luomasta Carpe Diem -oppimisen muotoilun menetelmästä (Timonen 2014; Timonen 2016; Ruhalhti, Söderlund & Timonen 2018). Carpe Diem soveltuu hyvin yksittäisten opintojaksojen muotoilun menetelmäksi. Sen avulla luodaan ja edistetään yhteisöllistä verkko-oppimista yhdessä (Salmon 2019). Menetelmään sisältyi kaksituntinen ennakkotapaaminen, kaksipäiväinen työpaja ja jälkihuolto.

Yhteisöpedagogitutkinnon koulutussuunnittelija Virpi Ruuska teki suuren työn käytännön järjestelyissä ja kaikkien yksityiskohtien organisoinnissa, yhteyksissä työelämän asiantuntijoihin, opiskelijoihin ja tietysti Humakin lehtoreihin. Opetussuunnitelman toteutusten suunnittelun työpajan sisällöllisestä toteutumisesta vastasivat yliopettajat Tarja Nyman ja Annikki Kluukeri. He toimivat työpajassa ja pienryhmissä asiantuntijoina. Ensimmäisenä päivänä pienryhmillä oli käytettävissään asiantuntijana myös Humakin informaattikko Pirjo Kangas. Carpe Diem -menetelmän edistämisestä ja soveltamisesta vastasi tämän artikkelin kirjoittaja verkkopedagogi Päivi Timonen. Siis noin neljän hengen työryhmä valmisti, organisoi ja toteutti 40 hengen Carpe Diem -työpajan helmikuussa 2018.

Minulle vetäjänä Carpe Diem oli melko raskas ja erittäin antoisa kokemus. Työpajassa osallistujat miettivät pienryhmissä opintokokonaisuuden ja niihin kuuluvien viiden opintopisteen laajuisten opintojaksojen sisällöt eri toteutusmuotoihin. Samaan aikaan he siis miettivät päivätoteutuksen, monimuotototeutuksen



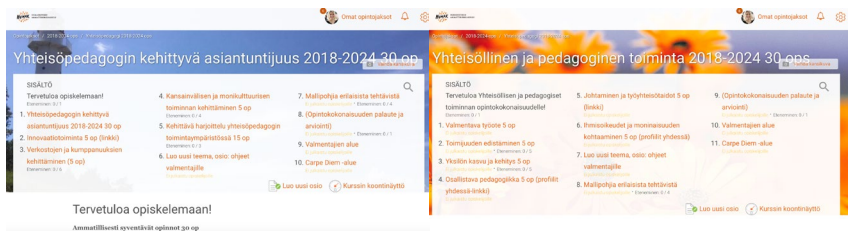
Kuva 1. Carpe Diem -työpajan asiantuntijoita helmikuussa 2018

ja verkko-opintoina toteutettavaa oppimisen prosessia. Carpe Diem -työpajan yksi osa oli siis verkko-opintojaksojen suunnittelu Yhteisöpedagogitutkinnon opetussuunnitelman uudistus työstettiin Humakin johdon antamia suuntaviivoja huomioiden. Opetussuunnitelma oli uusi kaikille. Tarvittiin paljon keskustelua ja sen varmistamista, mitä tavoiteltiin ja tarkoitettiin. Toinen työpajapäivä sisälsi Carpe Diem -rytmituksen mukaisesti konkreettisempaa tekemistä ja oppimisen muotoilua. Tulevaisuudessa olisikin tärkeää, että informaation asiantuntemus olisi osallistujien käytettävissä molempien päivien ajan.

Meno oli hektistä ja suunnittelun imu vetäisi pian ryhmäläiset työstämään vastualueitaan. Vasta toisena päivänä mukaan tullut asiantuntija ihmetteli varmaan aluksi, mistä oikein on kyse, ennen kuin pääsi mukaan imuun.

Osallistujille jaettiin etukäteen Carpe Diem -menetelmää koskevat perehdytysaineistot. Olin tehnyt niistä sosiaalisen median ympäristöön interaktiivisen Padlet-sivuston. Pidimme noin kuukausi ennen työpajaa parituntisen Carpe Diem -perehdytyswebinaarin, johon oli kutsuttu kaikki työpajaan osallistuvat. Toisen työpajapäivän loppupuolella kerroimme tulevasta jatkotyöstöstä ja siitä, millä aikataululla opintojaksot ja moduulit saatettaisiin valmiiksi. Carpe Diem -menetelmään kuuluva yhteinen koontitapaaminen pari kuukautta työpajan jälkeen jäi meiltä puolitiehen. Pyysimme pienryhmiä varmistamaan etenemisen omatoimisesti.

Teimme etukäteen Humakin Moodlerooms (nykyisin BB Open LMS) verkko-oppimisympäristöön kullekin 30–40 opintopisteen laajuiselle moduulille valmiiksi verkko-opintojakson mallipohjien sisällöt, jotka jakaantuivat viiden



Kuva 2. Humakin uuden opetussuunnitelman opintojaksoja Carpe Diem -prosessin aikana keväällä helmikuussa 2018.

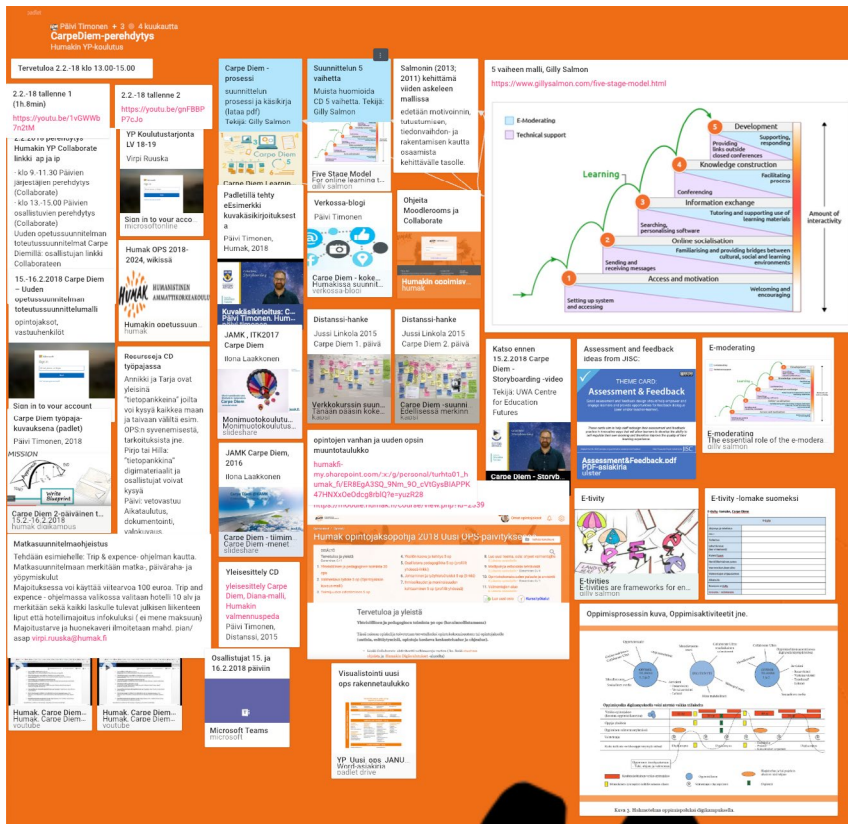
opintopisteen kokonaisuuksiksi opetussuunnitelman mukaisesti. Jokainen Carpe Diem -työpajaan osallistunut lisättiin jäseneksi opettaja-oikeuksin kaikkiin työstössä olleisiin Moodleroomsin opintokokonaisuuksiin. Halusimme olla mahdollisimman avoimia.

Käytössämme työpajassa olivat Salmonin Carpe Diem -manuaali (Salmon, 2016), eAMK-hankkeen luomat verkko-oppimisen laatukriteerit, yhteisöpedagogitutkinnon uusi opetussuunnitelma, osallistujien mukanaan tuomat aineistot ja asiantuntijuus, Moodleroomsin ympäristö oppimisen muotoilun ympäristönä sekä Carpe Diem -ohjeistus koottuna Padlettiin.

Uuden opetussuunnitelman sisältöjen suunnittelu ja työstäminen oli vaativa tehtävä. Vanha opetussuunnitelma uudistui siis lähes täysin, eikä vanhoja olemassa olevia hyviäkin ja monen vuoden aikana testattuja ja toimivia -verkko-opintojaksoja enää tarvittu. Tämä tietysti herätti osittaista turhautumista, pettymystä ja tunnetta arvostuksen puuttumisesta. Tästäkin prosessista on päästy eteenpäin. Joskus saatetaan olla hyvä hylätä toimivat opintojaksot ja toivottavasti luoda vielä parempaa tilalle. Carpe Diem -suunnittelumenetelmän avulla saimme luoda osaltamme tätä uutta.

Yllä kertamani Carpe Diem -työpajapäivien tapauskuvaus koskee siis vain tiettyä osaa yhteisöpedagogitutkinnon uuden opetussuunnitelman sisällöistä. Humakin jokainen koulutus sai vuodenvaihteessa 2017–2018 valita opetussuunnitelmien toteutuksen suunnitteluunsa tavan ja menetelmät. Esimerkiksi yhteisöpedagogitutkintoon ja ammatissa vaadittaviin taitoihin kuuluvat yhteisölliset taidot ja dialogiset taidot niin perinteisesti kuin verkossakin hallittavina.

Carpe Diem soveltuu juuri yhteisöllistä oppimista edistäväksi menetelmäksi, sillä se tukee Humakissa käytössä olevaa pedagogisen mallin eli valmennuspedagogiikan toteutumista oppimisessa. Suuri kiitos Humakin yhteisöpedagogikoulutuksen väelle ja johdolle uskaliaisuudesta hypätä uuden ja vähän tuntemattoman suunnittelun mallin syövereihin.



Kuva 3. Padlet-kuvakaappaus Carpe Diem -perehdytyksestä Humakissa https://padlet.com/paivi_timonen/CDperehdytyshumakYP

Sovelletun Carpe Diem -menetelmän toimivuus:
(katso myös video: <https://youtu.be/RnTEryeegEU>)

Positiivista	Haasteita
On yhteisöllisyyttä lisäävä.	Laajat kokonaisuudet.
Sovellettavissa oleva menetelmä.	Ei ainoastaan verkko-opetukseen.
Taipuu moneen, ei noudatettu orjallisesti.	Pääsimme hyvään alkuun, aikaa tarvitaan jatkotyöstölle.
Tuo asiantuntijat yhteen. Innokkuus jakaminen ja avoimuus.	Uuden opetussuunnitelman toteutusten sisällöissä voi vetää "omaan laariin" helposti (eettinen tiedostaminen).
Kaksi lähipäivää kasvokkain Helsingissä.	Kaksi päivää paikan päällä, yöpymiset ja matkat eli resurssit: tarvitaan aikaa ja euroja. Siksi on harvinaista herkkua.
Opetussuunnitelman moduulien suunnittelun osalta päästiin lähes tavoitteisiin.	

Kaksi suunnittelupäivää paikan päällä - harvinaista herkkua

Humakin Carpe Diem suunnittelutyöpajaan helmikuussa 2018 osallistuneet kokivat tärkeänä, että kaikkien näkemykset saadaan mukaan suunnitteluun ja sen että keskustellaan, herätetään kysymyksiä ja kuullaan aitoja kysymyksiä niin työelämän asiantuntijoilta, opiskelijoilta kuin pedagogiselta henkilökunnalta (Humak 2018).

Ymmärsimme varsin pian Carpe Diem -työpäivien aikana, ettemme voi kovin usein tällaista kokonaisuutta järjestää jo toteutuksen vaatimien isojen resurssien vuoksi. Carpe Diem -opit ja Salmonin viiden portaan suunnittelun malli ovat toivottavasti osa verkko-opintojen oppimisen suunnittelua jatkossakin. eAMK-hankkeen luomat verkko-oppimisen laatuksiteerit ovat erittäin tärkeä väline laadukkuuden arvioimiseen, varmistamiseen ja itsenäiseen testaamiseen. Suurkiitokset niiden työstimisessä olleille ammattikorkeakoulujen asiantuntijoille. Tutkin kevyempiä oppimisen suunnittelun muotoilun malleja Carpe Diem -menetelmän rinnalle, joita voisin pedagogiselle henkilökunnalle esitellä heidän oman opettajuutensa tueksi. Näitä kiinnostavia malleja esittelemme tässä artikkelissa.

Lähteet

Humak 2018. Carpe Diem -työpaja helmikuussa 2018. Viitattu 11.2.2019. <https://youtu.be/RnTEryeegEU>

Ruhalahti, Sanna, Söderlund, Markus & Timonen, Päivi. 2018. Yhteisöllisen oppimisen opiskelijakokemuksia digitaalisen nuorisotyön cMOOCeissa. HAMK Unlimited Scientific 5.4.2018. Viitattu 8.1.2019. <https://unlimited.hamk.fi/amatillinen-osaaminen-ja-opetus/yhteisollinen-oppiminen-cmooceissa>

Salmon, Gilly. 2019. Gilly Salmon-Internet page. Viitattu 8.1.2019. <https://www.gillysalmon.com/>

Salmon, Gilly. 2016. Colour_Carpe_Diem_Workbook_Version18_June2016. pdf. Viitattu 8.1.2019. <https://www.gillysalmon.com/carpe-diem.html>

Timonen, Päivi 2014. Verkko-oppimisen pedagoginen lähtökohta. Teoksessa Korkalainen, Tuomas & Timonen, Päivi & Tuuttila, Leena (toim.) MOOCiin menevä nuorisotyö. Joustava etäopetus digitaalisen työotteen vahvistajana. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, Metropolia Ammattikorkeakoulu, Verke, 61–71. <http://www.theseus.fi/handle/10024/88901>

Timonen, Päivi. 2016. Digikampus ja oppiminen verkkoympäristöissä. Teoksessa Jukka, Määttä & Titta, Pohjanmäki & Päivi Timonen (toim.) Kohti digikampusta. Helsinki: Humanistinen Ammattikorkeakoulu. 31–45. <http://www.humak.fi/julkaisut/kohti-digikampusta>

Case: ABC learning designin soveltamista Tshwane University of Technologyn yrittäjyysopintojaksojen rakentamisessa syksyllä 2018, Pretoriassa, Etelä-Afrikassa

Merja Alanko-Turunen

Lähtökohta

Haaga-Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu on kouluttanut eteläafrikkalaisen Tshwane University of Technologyn yliopisto-opettajia vuodesta 2017 ammatillisen opettajankoulutusohjelmansa mukaisesti. Ohjausprosessi on perustunut sulautuvaan oppimiseen – koulutusohjelmassa on ollut kuusi viikon mittaista lähijaksoa. Etäjaksoit ovat olleet verkko-ohjattuja. Haaga-Heliassa toimivan yrittäjyyden StartUpSchool-konsepti kiinnosti liiketalouden ja yrittäjyyden koulutusohjelmasta vastaavia eteläafrikkalaisia yliopisto-opettajia niin paljon, että he halusivat siihen hankkia itselleen oman koulutusprosessinsa.

StartUpSchool rakensi kevättalvella 2018 koulutusohjelman, jossa viikon lähijaksoja etäohjaus vaihtelivat. Yhtenä opintokokonaisuuden teemana oli yrittäjyyden opetussuunnitelman kehittäminen. Syksyllä 2018 rakensimme opetussuunnitelman kehittämisen opintokokonaisuuden niin, että se perustui arvostavan kehittämisen haastattelun (appreciative inquiry) lähestymistavalle. Tässä lähestymistavassa tunnistetaan yhteisön jo olemassa olevia vahvuuksia. Niitä hyödyntämällä haamotellaan yhteistä uutta päämäärää ja rakennetaan tulevaa toimintaa.

Arvostavan kehittämisen haastattelu rakentuu neljään vaiheeseen, joita ovat tutkimus (discovery), unelmointi (dream), kehittäminen/muotoilu (design) ja toimeenpano (deliver) (Ferrell, Smith & Knight 2018). Koska yksi vaiheista on design, kehittäminen/muotoilu, hyödynsimme tässä vaiheessa suunnitelmallisesti ABC learning designin tarjoamia työkaluja höystettynä OULDin (Open University Learning Design Initiative JISC Projectin) työkorkeilla (Cross, Galle, Brasher & Weller 2012), 7C:n (Conole 2017) ja Carpe Diem -prosessien työvaiheilla. Tässä tulee vahvasti esille se, kuinka eri oppimisen muotoiluun tarjottuja työprosessivaiheita pitää ja voi kontekstualisoida paikallisiin olosuhteisiin sekä aikarajoitteisiin (ks. myös Usher, MacNeill & Creanor 2018; Young & Perovic 2018).

Työskentelyprosessi

Olimme rakentaneet lähiviikkoa varten tutkimusvaiheeseen orientointitehtäviä, joita ei kuitenkaan oltu ehditty tehdä aikataulullisten ongelmien vuoksi. Jouduimme siten lähiviikon aluksi työstämään yrittäjyysopetuksen maaperää yhdessä tutkien ja haastatellen, jotta tietäisimme, mikä on hyvää ja säilytettävää niin opettajien kuin opiskelijoiden mielestä, ja mitä taasen pitäisi erityisesti kehittää. Tämän jälkeen ryhdyimme pohtimaan, mitkä ovat unelmamme/tavoitteemme (dream) ja kuinka tiedämme, että olemme niihin päässeet.

Kun olimme rakentaneet yhteisen näkemyksen siitä, millaiseen osaamisen kehittymiseen tähtäämme. Johtotähtenä toimi muotoiluajattelun kantava ajatus “We design with the end in mind”. Opettajaryhmät valitsivat kehittämisen kohteiksi kolme opintojaksoa jatkotyöstöön. Design-vaihe alkoi perehtymisellä oppimisen muotoilun periaatteisiin ja prosesseihin. Opettajaryhmät rakensivat pedagogista perustaa OULDI-korttien avulla keskustellen oman opintojaksonsa pedagogisesta punaisesta langasta. OULDI-korttien kanssa työskentely pakottaa opettajat jakamaan pedagogiset näkemyksensä ja neuvottelemaan yhteisen näkemyksen hyvästä opiskelijakokemuksesta juuri tätä opintojaksoa varten. He joutuvat siten ottamaan kantaa esimerkiksi ohjaukseen, sisältöihin, vuorovaikutukseen, kommunikointiin sekä arviointiin ja valitsemaan monesta vaihtoehdosta sopivimmat toimintatavat.

Ennakkotehtävänä oli ollut opiskelijoiden maailmaan ja näkemyksiin perehtyminen persona-analyysin avulla (esim. Conole 2017), mutta se oli jäänyt tekemättä. Persona-analyysin avulla pyritään ymmärtämään loppukäyttäjien, tässä tapauksessa opiskelijoiden tarpeita, tunteita, toiveita ja ajatuksia yleensä opiskelusta ja erityisesti yrittäjyyden oppimisesta. Useimmiten tällaisten haastatteluiden ja havainnointien pohjalta luodaan erilaisia käyttäjäpersoonia, joiden avulla hahmotetaan opintokokonaisuuden kohderyhmää (ks. esim. Kallio, Saarinen, Marjanen, Kurkipää & Siira 2018, 33).

Yritimme lyhyesti hahmotella opintojakson potentiaalisia opiskelijoita muuttamalla suurella siveltimen vedolla. Muotoiluprosessi eteni opintojakson päämäärän määrittämiseen, tavoiteltujen tunnetilojen pohtimiseen ja siihen, miten opintojakso valmistaa opiskelijaa tulevaan ammattilaisen roolinsa. Tämä kiteytettiin sitten ABC learning designin ensimmäisen tehtävään eli twiitin kirjoittamiseen opintojakson ydinsanomasta. Twiitin jälkeen tarkennettiin opintojakson osaamistavoitteita sekä arvioinnin suuria linjauksia. ABC learning designin oppimisen tyyli -korttien kanssa työskentely alkoi tämän jälkeen. Ensin tehtiin oppimisen tyylien valinnat ja sitten oppimistehtävätyyppien tarkennukset neuvoteltiin ABC learning designin kanvaspohjalle. Samalla mietittiin arviointityökaluja.

Kun tämä vaihe saatiin valmiiksi, opiskelijaryhmät järjestivät näyttelykävelyn, jossa opiskelijaryhmät antoivat palautetta toistensa tuotoksille rakentavassa hengessä.

Seuraavana päivänä aloitimme työskentelyprosessimme kertauksella – mitä on tapahtunut ja opittu tähän mennessä oppimisen muotoilusta. Ryhdyimme tämän jälkeen Carpe Diem -mallin ohjaamana oppimistehtäväprototyyppien rakentamiseen ja niiden vertaisarvointiin. Päivä päättyi toimintasuunnitelmien tuottamiseen – mitä, kuka, milloin –työsuunnitelman rakentamiseen sekä koko muotoiluvaiheen loppuarvointiin. Deliver eli toimeenpanopäivänä tutkimme yhdessä tuotoksia sekä pohdimme, miten viikon aikana opittu ja kehitetty saadaan osaksi kaikkien yrittäjyysopettajien ammatillista kehittymistä, miten opiskelijat sitoutetaan tällaiseen opiskeluun sekä kuinka korkeakoulun infrastruktuuri oppimistiloinen tukee pedagogista muutosta.

Arviointi

Yhteisissä palautekeskusteluissa korostui, kuinka merkittävänä pedagogisena muutoksena pretorialaiset opettajat kokivat tällaisen oppimisen muotoilun työskentelytavan, jossa edetään osaamistavoitteista kohti arviointia ja pedagogisia ratkaisuja. He painottivat, kuinka tärkeää oli koko ajan nähdä opintojakson suuri kuva silmien edessä muistuttamassa aikaisemmin tehdyistä ratkaisuksista. Nyt ei edettykään oppikirjojen kappaleiden mukaisesti, vaan osaamistavoitteet ovat vaikuttamassa joka vaiheessa siihen, miten opiskelijoiden kanssa yhdessä työskennellään niin kasvokkain kuin verkossa. Samoin esille tuli se, miten suuria opiskelijaryhmät ovat – yhteistoiminnallisuuden rakentaminen 200 opiskelijan kanssa on todella erilaista kuin 40 opiskelijan kanssa. Jo tilojen fyysinen ahtaus haastaa opettajat miettimään, miten saada opiskelijat aktiivisiksi ja yhteiseen yrittäjyyden tiedonrakenteluun osallistujiksi. Toisaalta he myös kokivat, että digitaaliset työkalut ja oppimisalustat ovat jo osa ratkaisua: on osattava systemaattisesti hyödyntää niitä siten, että ne tukevat opiskelijoiden oppimisprosesseja.

Lähteet

Conole, Grainne 2017. Learning design workshop. <https://www.slideshare.net/GrainneConole/learning-design-workshop-2017>

Cross, Simon & Galley, Rebecca & Brasher, Andrew & Weller, Martin 2012. OULDI-JISC Project Evaluation Report: the impact of new curriculum design tools and approaches on institutional process and design cultures. OULDI Project (Open University). https://oro.open.ac.uk/34140/1/OULDI_Evaluation_Report_Final.pdf

Ferrell, Gill & Smith, Ros & Knight, Sarah 2018. Designing learning and assessment in a digital age. <https://www.jisc.ac.uk/guides/designing-learning-and-assessment-in-a-digital-age>

Kallio, Petteri & Saarinen, Saara & Marjanen, Janne & Kurkipää, Tuuli & Siira, Hanna 2018. Jotta jokainen voisi oppia. Helsinki: HAUS kehittämiskeskus Oy.

Usher, Julie & MacNeill, Sheila & Creanor, Linda 2018. Evolutions of Carpe Diem for learning design. Compass: Journal of Learning and Teaching 11(1), 1–8.

Young, Clive & Perović, Natasa. 2018. ABC LD Workshop Localisation. http://blogs.ucl.ac.uk/abc-ld/files/2018/05/ABC_LD-Toolkit-Local.pdf

Case: Carpe Diem -mallin uusia ja päivitettyjä työvaiheita

Merja Alanko-Turunen

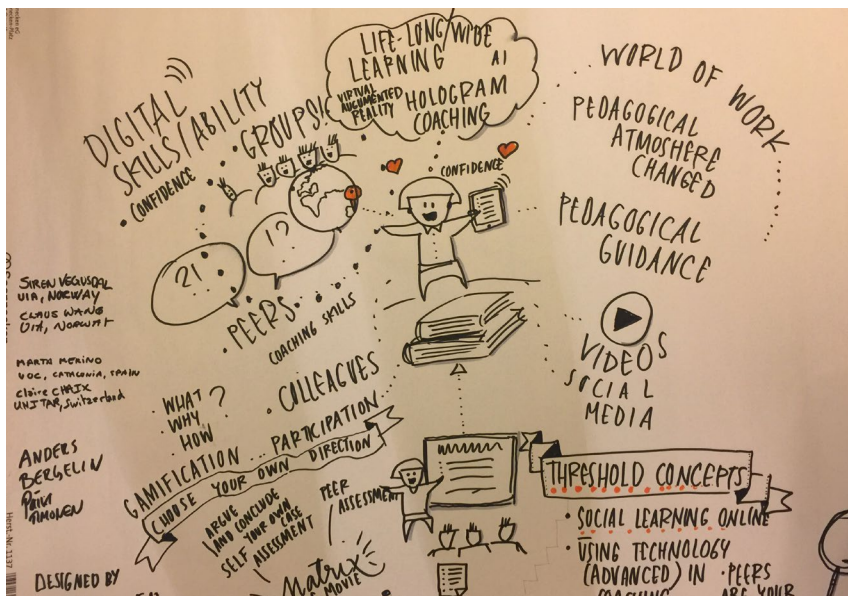
Perehdyimme Berliinissä 5.12.2018 Carpe Diemin kehittäjän Gilly Salmonin ohjauksessa Carpe Diemin uusiin työvaiheisiin. Carpe diem on koko ajan päivittynyt vuosien saatossa, kun sitä on paikallisesti muokattu korkeakoulujen omien tavoitteiden saavuttamiseen ja sopimaan paikallisiin olosuhteisiin (ks. esim. Usher, MacNeill & Creanor 2018). Koska kyseessä oli neljän tunnin työpaja, oli itse prosessi varsin vauhdikas. Se tuotti jälleen uusia ajatuksia siitä, kuinka oppimisen muotoilu hakee työvaiheita ja työkaluja muotoiluajattelun alati laajenevasta työkalupakista.

Työpaja alkoi työryhmien rakentamisella eri ammattialojen mukaan. Me menimme ryhmään, jossa oli opetuksen ja koulutuksen edustajia ympäri Eurooppaa. Ensimmäisenä tehtävänä oli löytää sellainen opintokokonaisuus, jota voisimme yhdessä työstää tulevan neljän tunnin aikana. Valitsimme Päivi Timosen Coaching pedagogy online -opintojakson ja seuraavana aktiviteettina oli rikkaan kuvan (rich diagram) piirtäminen siitä, miltä opintojaksolta valmistunut näyttää viiden vuoden kuluttua omassa työympäristössään.

Rikkaista kuvista kynnyskäsitteisiin

Rikkaalla kuvalla (mm. Checkland & Scholes 1990) tarkoitetaan kuvien, symbolien ja tekstien kokonaisuutta, joilla kuvataan tiettyä tilannetta piirtäjien näkökulmasta. Se näyttää asioiden välisiä suhteita, vaikutuksia, näkökulmia ja henkeä. Se tarjoaa siten visuaalisen yhteenvedon käsiteltävästä teemasta ja ottaa huomioon niin emotionaaliset, fyysiset kuin käsitteelliset näkökulmat. Tämän työpajan rikas kuva -aktiviteettivaiheen tavoitteena oli katseen siirtäminen tulevaisuuteen sekä opiskelijan osaamistavoitteiden hahmottaminen. Se tarjosi kiinnostavien taaksepäin ajatteluun seuraavia aktiviteetteja ajatellen. Kuvien piirtämisen jälkeen tarjoutui mahdollisuus nopeaan kiertäminen ”vieraissa pöydissä”. Näin pääsimme tutkimaan, miten muut olivat visualisoineet tavoitetilaansa.

Tämän jälkeen meidän piti tunnistaa opintojaksoon liittyviä kynnyskäsitteitä (esim. Meyer & Land 2003). Kynnyskäsitteissä kiteytyy ammattialan ydinsisältö, ja ne ovat merkittäviä oppimisprosessin etenemisessä. Kun opiskelija on sisäistänyt kynnyskäsitteen, hän pystyy aiempaa paremmin integroimaan tietoa



Kuva 5. Muotoilemamme *Coaching pedagogy online* -kokonaisuuden rikas kuva (tekninen toteutus: Merja Alanko-Turunen, työryhmässä oli lisäksi 4 osallistujaa)

ja erilaisia näkökulmia analysoidessaan niin omaa toimintaa kuin oman ammattialansa ilmiöitä ja ongelmia (esim. Kukkonen 2014). Kynnyskäsitevaihetta aktivoitiin pyytämällä osallistujia tunnistamaan omia tärkeitä oppimiskokemuksia ja niitä teemoja, jotka ovat avanneet ajattelua tyyliin ”nyt minä ymmärrän, mistä tässä on kysymys!”. Tätä työstettiin siten, että ryhmäläisten piti tunnistaa opin-
tojaksoon kuuluvia kynnyskäsitteitä ja niiden paikantumista itse opintojakson aikana.

Arvioinnista vastaavuuteen

Kolmas ryhmäaktiiviteetti kutsui ryhmäläisiä pohtimaan arvioinnin autenttisuutta kahdeksan eri kriittisen tekijän mukaan (Ashford-Rowe, Herrington & Brown 2014). Yksi tärkeimmistä keskusteluteemoista oli erityisesti se, mitä tulevaisuuden työnantaja pitäisi validina ja merkittävänä osaamisen osoittamisen tapana. Tässä vaiheessa tunnistimme aktiiviteetin taustalla olevan kaukaisten ajattelumallien prosessin, sillä meidän piti nimetä lempielokuvamme tai lempilaulumme ja sen avulla miettiä, miten sitä voisi hyödyntää arviointitehtävän muotoilussa. Päädymme käyttämään *Matrix*-elokuvaa arviointitehtävämme kehyksenä.



Kuva 6. Polkumainen kuvakäsikirjoitus Coaching pedagogy online -opintojaksosta

Nämä arviointitehtävät esiteltiin toisille pöytäkunnille hissipuheenomaisesti.

Neljännessä aktiviteetissa piti tarkistaa tietyn kysymyspatteriston avulla se, että verkko-opintojaksolla tarjotaan samanlainen oppimiskokemus (equivalence) kuin kasvokkain tai muulla tavalla tehdyssä opintojaksossa.

Storyboardista toimintasuunnitelmiin

Storyboardia eli kuvakäsikirjoitusta ryhdyttiin tekemään kuudennessa aktiviteetissa. Se on visuaalinen suunnitelma, jossa oppimisprosessia konkretisoidaan teemojen, tehtävien, ajan sekä arvioinnin suunnassa. Ensiksi meidän tuli rakentaa aikajana, joka tällä kertaa ei ollutkaan perinteinen matriisi, vaan polku.

Polulle tuli laittaa kynnyksäsitteet ajallisesti oikeisiin paikkoihin (meillä siniset laatikoidut teemat), ja miettiä suurin piirtein tehtävien paikkoja. Tämän lisäksi tuli tunnistaa kriittisten tapahtumien aikajana – miten esim. ammatilliset organisaatiot haluavat vaikuttaa opintojaksoon, millainen toimintasuunnitelma on rakennettava sen suhteen, kuka mitäkin tekee ja milloin. Samoin opintojakson muotoiluun liittyvät riskit täytyi tunnistaa.

Pohdinta

Työpaja päättyi arvioivaan keskusteluun pöytäkunnissa. Meitä kannustettiin ihastelemaan, vaikuttumaan ja jakamaan opittua. Moni ensimmäistä kertaa Carpe Diemin prosessissa ollut ihasteli sitä, että pystyimme näin lyhyessä ajassa yhdessä tuottamaan Coaching pedagogy online -muotoilun. Toisaalta koska kyseessä oli työpaja, jossa vedettiin suuriin vedoin opintojaksosuunnittelun linjauksia, perinteisen Carpe Diemin toisen päivän teemat, kuten prototyypisuunnittelmien vertaisarviointeihin jäivät täysin huomioimatta. Tällainen nopeutettu työskentely tuntuu vastaavan enemmän kiireisten opettajien ja työelämäkouluttajien toimintatapoihin. Ongelmana voi olla, että työpaja voi jäädä vähän irralliseksi itse Carpe Diem -ajattelutavasta, mutta ehkäpä tämä työpaja toimi virikkeenä sille, että innostuneet osallistujat tutustuisivat työpajan jälkeen Carpe Diemin 16-sivuisen veto-ohjeeseen itsenäisesti.

Lähteet

Ashford-Rowe, Kevin & Herrington, Janice & Brown, Christine 2014. Establishing the critical elements that determine authentic assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39:2, 205–222.

Checkland, Peter B. & Scholes, Ji 1990. *Soft systems methodology in Action*. Wiley: Chichester.

Kukkonen, Harri 2014. Kynnyskäsitteet identiteettityön virittäjinä. Teoksessa Annukka, Tapani & Harri, Kukkonen & Antero Stenlund (toim.) *Pysäköinti kielletty huoltoajo sallittu! kohti uudenlaista ammatillisuutta*. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu, 17–32.

Meyer, Erik & Land, Ray 2003. Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to Ways of Thinking and Practising within the Disciplines <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/142206.pdf>

Usher, Julie & MacNeill, Sheila & Creanor, Linda 2018. Evolutions of Carpe Diem for learning design. *Compass: Journal of Learning and Teaching* 11(1), 1–8.

Yhteisöllisyyttä käänteisellä työskentelyllä digitaalisissa ympäristöissä



Käänteinen opetus ja oppiminen ovat maailmanlaajuisesti suosittu ilmiö, joka on levinnyt myös suomalaisiin korkeakouluihin. Voisimmeko myös käänteistää kokouksia ja tapaamisia? Miten digitaalisuus, joka on jo osa korkeakoulujen arkea, voi tukea käänteistä työskentelyä? Kokeilimme käytännössä, miten hanketapaamisten ja kehittämisspäivien käänteistäminen onnistuu käytännössä.

Käänteisestä oppimisesta käänteisiin tapaamisiin ja työpajoihin

Käänteisen oppimisen (flipped learning) -ideologiassa on Toivolan, Peuran ja Humalojan (2017, 18) mukaan kyse siitä, että opettaja totuttaa oppilaat omaehtoiseen ja oma-aloitteiseen oppimiseen ja tukee oppilaan valinnanvapautta myös pedagogisessa mielessä. Käänteisessä oppimisessä pyritään oppijakeskeiseen kulttuuriin, jossa oppimisen edistämisen vastuu on opiskelijalla ja oppimaan oppiminen sekä itseohjautuvuuden tukeminen on tärkeää. Vastaavasti käänteinen opetus (flipped classroom) määritellään opetusmetodiksi, jossa keskiössä on opetustekninen muutos: opettaja ei käytä yhteistä aikaa tiedon siirtämiseen, vaan auttaa oppilaita tiedon soveltamisessa (Emt., 18). Käänteisessä opetuksessa opettajajohtoinen opetus tarjotaan useimmiten videona, ja yhteinen aika käytetään opettajan tarjoamaan yhteistoiminnalliseen opetukseen (cooperative learning). Käänteisessä oppimisessä kyse on enemmänkin yhteisöllisestä oppimisesta (collaborative learning) ja sosiokonstruktiivisesta oppimiskäsityksestä, jossa korostuvat sekä yksilöllisyys että yhteisöllisyys. Molemmat korostavat opiskelijan aktiivisuutta ja yhteisön merkitystä oppimisessa, mutta opettajan rooleissa on selkeä ero.

Muutos perinteisestä opetuksesta kohti syvällisempää oppijakeskeistä opetusta ja oppimista voikin usein tapahtua siirtymällä käänteisen opetuksen kautta käänteisen oppimisen kulttuuriin (Sointu ym. 2018).

Perinteinen kokous	Flipped kokous
Asialista	Ei asialistaa, muutama käsiteltävä asia/teema
Selkeä järjestys käsiteltäville asioille	Joustava ja dynaaminen
Puheenjohtaja äänessä suurimman osan ajasta	Osallistujat äänessä ja työskentelevät asian äärellä
Etukäteen sovittu järjestys puheenvuoroille	Jokain voi puhua ja jakaa ideoita milloin tahansa
Tiedottavaa	Ratkaistaan ongelmia
Puheenvuorot suunniteltu etukäteen	Käsiteltävät asiat sovittu etukäteen, käsittelytapa ja eteneminen sovitaan kokouksessa
Esitykset/katsaukset, materiaalit ym. jaetaan kokouksessa	Esitykset/katsaukset, materiaalit ym. jaetaan etukäteen s-posti, video, dokumentit verkossa yms. Aika käytetään työskentelyyn, ongelman ratkaisuun
Muutamia kysymyksiä vain muutama kysyy	Useita kysymyksiä - jokainen kysyy
Keskustely ja käsittely yleisellä tasolla	Keskustelu ja käsittely syvällistä
Jatketaan seuraavassa kokouksessa	Sovitetaan tehtävät, seuraavat toimenpiteet ja tapaamiset, jatkotyöskentely

Kuvio 1. Perehdytystä Flipped kokouksen kulkuun (Kullaslahti 2017)

Käänteisessä oppimisessa opettaja on enemmänkin kanssakulkija ja opiskelijat ovat aktiivisia toimijoita. Oppimistilanteisiin tullaan etukäteen valmistautuneena ja yhteinen aika käytetään tavoitteelliseen yhdessä työskentelyyn.

Mitä tämä voisi tarkoittaa käänteisessä tapaamisessa tai kokouksessa (flipped meeting)? (Kuvio 1). Ennen tapaamista selvitetään osallistujien tarpeet, valmistellaan tapaamisen kulku sekä aineistot (esim. video, artikkeli tms.), jotka jaetaan osallistujille perehtymistä ja valmistautumista varten. Tapaamisen tavoitteet ja toivottu lopputulos sekä tapaamisen toimintatavat kirkastetaan osallistujille. Flipped meeting alkaa usein lyhyellä tilannekatsauksella. Keskustellaan päivän

aiheesta, ennakoon jaetuista materiaaleista ja päätetään siitä, millä tavalla tänään toimitaan tavoitteen saavuttamiseksi. Tapaamisessa työskennellään yhdessä käsiteltävän asian äärellä. Osallistujat ovat aktiivisia ja puheenjohtaja ei toimi perinteisesti, vaan on yksi osallistujista. Lopuksi summataan tulokset ja päätökset sekä sovitaan seuraavat toimenpiteet, tapaamiset sekä jatkotyöskentely. Tapaamisen jälkeen työskentelyn aineistot ja yhteenvedot ovat kaikkien osallistujien saatavilla.

Käänteisessä oppimisessa avainasemassa ovat yhteisöllinen oppiminen (collaborative learning) ja yhteisö, joka tukee ja motivoi osallistujaa oppimaan (Toivola ym. 2017, 30–44). Käänteisessä tapaamisessa voidaan katsoa vaikuttavan samojen yhteisöllisen oppimisen lainalaisuuksien eli mahdollisuuden kehittää yhdessä ja olla samanaikaisessa vuorovaikutuksessa. Käänteisessä oppimisessa kuten myös käänteisen työpajan tai tapaamisen onnistumisessa keskeistä on, on että osallistujat perehdytetään työskentelytapaan. Tarvitaan toiminnan tasolle meneviä muutoksia, niin että varataan aikaa ennakkoaineiston valmisteluun ja siihen tutustumiseen. Käänteisessä työskentelyssä voi osallistujan näkökulmasta nähdä kolme erilaista vaihetta (Kuvio 2).



Kuvio 2. Käänteisen työskentelyn vaiheet osallistujalle.

Työskentelyn organisointi vaatii etukäteen aikaa tapahtuman kulun suunnitteluun sekä digitaalisen aineiston ja ympäristön rakentamiseen. Käänteistä työskentelyä voi toteuttaa niin perinteisesti face-to-face - kuin digitaalisissa ympäristöissä. On mahdollista myös työskennellä samanaikaisesti molemmissa ympäristöissä. Kaikkien osallistujien katsottavissa ennen tapaamista ovat muun muassa ohjeistus, digitaaliset sisällöt sekä linkit ohjelmassa oleviin webinaareihin. Osallistujien tulee ymmärtää etukäteen itsenäisen työskentelyn merkitys käänteisen tapaamisen tai työpajan tilanteissa. Käänteisessä työskentelyssä odotetaan, että tapaamiseen tai työpajaan saapuvat ovat riittävästi tutustuneet ennakoon tuotettuun ja jaettuun materiaaliin (Rutherford 2016).

Ammattikorkeakouluopetuksen digitalisaatio: eAMK-hankkeen tapaamiset

Opetusministeriön rahoittama eAMK-hanke koostuu sisällöllisesti kolmesta teemasta: yhteinen digitaalinen opintotarjonta (Teema 1), työelämälähtöiset oppimisen ekosysteemit (Teema 2) ja ammattikorkeakoulupedagogiikan digitalisaatio (Teema 3). Teemassa kolme työskentelee toimijoita neljässä eri toimenpideryhmässä: digipedavalmennus, digiohjaus, digistarttipaketti ja oppimisanalytiikka. Kaikkiaan mukana on toimijoita 18 ammattikorkeakoulusta ja teeman tapaamisiin osallistuu tyypillisesti noin 40 henkilöä. Teeman tapaamiset ovat kestäneet 1–2 päivää ja ne on organisoitu soveltaen flipped meeting- ja Open Space -menetelmiä.

Kaikki neljä toimenpideryhmää työskentelevät ja kokoontuvat pääasiassa verkossa hankkeen verkkoympäristöjä hyödyntäen. Lähitapaamiset on tarkoituksenmukaista käyttää aktiiviseen yhteiseen työskentelyyn sekä koko teeman että kunkin toimenpiteen osalta. Käytännössä työstämme yhdessä ennen lähitapaamista ohjelmavaihtelun verkossa. Koordinaattori aloittaa kysymällä hankkeen Yammer-yhteisöpalvelussa ja toimenpiteiden verkkotapaamisissa ajankohtaisia asioita, joita on tarpeen työstää eteenpäin. Tämän pohjalta koordinaattori laatii alustavan ohjelmavaihtelun hankkeen Onedrive-pilvipalveluun ja jakaa sen Yammerissa. Jokainen pääsee muokkaamaan ohjelmaa ja lisäämään asian käsittelyyn ja työstämiseen tarvittavaa aineistoa. Olemme liittäneet ohjelmaan esimerkiksi videoita, dokumentteja ja verkkoaineistoja. Koko hankkeen ja ammattikorkeakoulupedagogiikan digitalisaatio -teeman, jossa työskentelen, ajankohtaiskatsaus toimii hyvin videona. Näin voimme aloittaa lähitapaamisen lyhyillä katsauksilla, kysymyksillä ja keskusteluilla esitysten sijaan. Päivän aikana kokoonnumme ainakin aluksi ja lopuksi yhteen. Aamulla kokoonnumme tarkentamaan päivän ohjelman ja keskustelemaan yhteisistä ajankohtaisista asioista ja päivän lopuksi kokoamaan yhteen työskentelyn saldoja ja sopimaan jatkosta. Työskentelystä koottu yhteenveto ja materiaalit tallentuvat päivän aikana hankkeen yhteiseen verkkoympäristöön. Koko työskentely on avointa ja niin teema kolmen kuin myös kaikkien hankkeessa työskentelevien seurattavissa verkkoympäristössä. Kun tapaaminen toteutettiin tällä tavoin ensimmäistä kertaa, koordinaattori teki oppaaksi videon, jotta osallistujat ymmärtäisivät toimintaperiaatteen.

Kokemuksen perusteella flipped meeting- ja Open Space -menetelmät tukevat toisiaan, sillä molemmissa korostuvat yhteisöllisyys, itseohjautuvuus ja osallistujien aktiivisuus. Käänteisen mallin mukaisesti tapaamiseen valmistaudutaan etukäteen ja Open Space -menetelmä antaa toimintamallin tapaamiseen silloin, kun käsiteltäviä aiheita on samanaikaisesti useita.



Jaana Kullaslahti – March 14 at 3:02 PM

Teema3 Korkeakoulupedagogiikan digitalisaatio tapaamisen 21-22.3.2018 ohjelma

Ohjelma on nyt muokattu saatujen ehdotusten mukaan. Näkyvissä on käsiteltäväksi ehdotetut teemat ja niitä voi muokata tarpeen mukaan.

Materiaaleihin on hyvä tutustua etukäteen (flipped meeting), jotta päästään työskentelemään joustavasti. Laittakaa siis tarvittavat materiaalit näkyville ja niihin linkit. Näin voimme kaikki tutustua aineistoihin etukäteen ja saamme enemmän irti myös ristiinpölytyksestä.

Vapaasti täydentämään ja muokkaamaan. Työskennellään niiden asioiden parissa, jotka teistä tarpeellisia.

Ohjelma löytyy ondrivesta (linkki), mutta liitin myös tiedostona.

https://jamkstudent-my.sharepoint.com/:w/g/personal/hannu_ikonen_jamk_fi/_EYndAbA54bFBgQ6VliHNrIsBqJ0R3xzQLpSbtRknCVF_QQ?e=kgqllU

Kuva 1. Viesti eAMK-hankkeen teema kolmosen lähitapaamisen ohjelmasta hankkeen Yammer-yhteisöpalvelussa

Open Space -menetelmä on yksi fasilitoinnin ja itseorganisoituvan tapaamisen menetelmistä (esim. Nummi 2013, 2007; Summa & Tuominen 2009). Perusajatuksena on, että osallistujat ovat aktiivisia ja että keskitytään juuri niihin asioihin, jotka ovat heille tärkeitä ja ajankohtaisia. Tavanomaisesti osallistujat synnyttävät päivän ohjelman aikatauluineen yhdessä tapaamisen alussa. Kuka tahansa voi esittää aiheita, ja ehdotukset kerätään näkyviin seinälle, josta syntyy ohjelmakartta. Ohjelmakartta voidaan synnyttää etukäteen myös verkossa kuten olemme eAMK-hankkeen tapaamisissa tehneet. Tämän jälkeen osallistutaan niihin keskusteluihin, jotka koetaan itselle merkityksellisiksi. Tyypillisesti aiheen ehdottaja käynnistää keskustelun ja isännöi/emännöi tilannetta. Kaikki tärkeimmät ideat ja päätökset sekä työskentelyn tulokset dokumentoidaan. Lopuksi kokoonnutaan kokoamaan oivallukset ja työskentelyn tulokset eri keskusteluista sekä sopimaan, miten asioita viedään eteenpäin ja mihin keskustelun muistiinpanot kootaan.

Open Space -menetelmä perustuu neljään periaatteeseen. Ensimmäiseksi, juuri oikeat ja tärkeät ihmiset ovat läsnä, juuri ne joiden tulisi olla paikalla. Toiseksi, asiat käynnistyvät aina oikeaan aikaan ja kestävät sen aikaa kuin on tarpeen asian käsittelemiseksi. Kolmanneksi, se mitä tapahtuu, on ainoa asia mitä olisi voinutkaan tapahtua. Neljänneksi, kun se on ohi niin se on ohi. Kun asiat on saatu käsiteltyä ja työskentely päätökseen, voidaan siirtyä eteenpäin. Menetelmään liittyy niin sanottu kahden jalan laki: jos koet, ettet ole hyödyksi



Kuva 2. eAMK-hanketapaamisen aineistoon oli etukäteen tutustunut noin 80 prosenttia toimijoista.

tai opi, niin kävele sinne missä voit olla hyödyksi tai oppia. Tämä mahdollistaa erilaisten roolien ottamisen toiminnan aikana. Osallistuja voi toimia ristiinpollyttävänä mehiläisenä, joka liikkuu eri keskustelujen välillä ottaen osaa aktiivisesti ja tuomalla uusia näkökulmia. Vastaavasti perhonen lentelee eri keskustelujen välillä itsekseen pohtien, mutta ei aktiivisesti osallistu keskusteluihin. Fasilitaattorin rooli on keskeinen tapaamisen käynnistämisessä ja ohjelman synnyttävä fasilitaattori toimii taustalla eikä niinkään hallitse tapaamisten kulkua.

Osallistujat ovat mukautuneet nopeasti työtapaan ja valtaosa perehtyy ainakin osaan aineistoja etukäteen (kuva 2). Tällöin voidaan käyttää yhteinen aika keskusteluun ja eri näkemysten esiin tuomiseen sekä ideointiin, ja tehdään tietoisesti yhteisiä päätöksiä. Olemme kaikki vastuussa tapaamisen onnistumisesta ja ihmisten innostus pääsee valloilleen. Digitaalisuus tuo mukaan läpinäkyvyyden ja jokaisella on mahdollisuus pysyä prosessissa mukana. Tapahtumat ja asiat tulevat samanaikaisesti dokumentoitua digitaalisiin ympäristöihin eikä viiveellä yksittäisen ihmisen toimesta. Kuten Lonka (2015, 61) on todennut käänteisen oppimisen osalta, paikalle saatetaan alussa tulla valmistautumatta, mutta sosiaalinen paine ja tietämättömyys käsiteltävästä aiheesta ohjaavat valmistautumaan.

Digibestis2017 – henkilöstön kehittämispäivät digitaalisesti Humakissa

Humakissa toteutettiin syksyllä 2017 henkilöstön kehittämispäivät digitaalisesti. Timonen (2018) oli verkkopedagogina vastuussa Digibestis2017:n toteutuksen muotoilusta digitaaliseen ympäristöön. Käänteinen työskentely kehittämispäivillä vaati taustatyötä ja valmistelua sekä sisältöön sopivan digitaalisen ympäristön valitsemisen. Digibestis2017 rakennettiin Moodlerooms-verkko-oppimisympäristöön, joka sisälsi päiväkohtaisesti useita eri reaaliaikaisia Collaborate Ultra -webinaareja. Humakin henkilöstön Digibestis2017-kehittämispäivien sivujuonteena henkilökunta perehtyi käyttämään työssään tarvitsemia ammatti- korkeakoulun verkko-oppimisympäristöjä ja webinaarityöskentelyä.

Digibestis2017-kehittämispäivillä yhteisöllä oli kahdenlainen rooli. Ensimmäinen löyhä pienyhteisö syntyi ennakkoon Digibestis2017-toteutusta suunnittelevista henkilöistä. Tuotoksena syntyi Humakin johdon tuottamaa sisältöä sekä digimentoreiden työpareittain suunnittelemlia ja tuottamia digikuntopiiriin rastien sisältöä. Suunnitelmia tarkennettiin ja toteutettiin eri työryhmissä: johtoryhmä, Digibestis2017-toteuttajaryhmä ja digimentoreiden ryhmä. Toinen eli varsinainen yhteisö käänteisessä työskentelyssä oli Humakin koko henkilökunta. Käänteisen opetuksen kaltaista käänteistä työskentelyä kehittämispäivien toteutuksessa ovat esimerkiksi organisaation johdon etukäteen tekemät videot.

Humakin digimentorit ja muutamat muut toteuttivat digikuntopiiriin, jossa jokainen henkilökunnasta osallistui kolmeen valitsemaansa digirastiin (Kuva 3). Rastin kesto oli 25 minuuttia. Digikuntopiiriin rastit alkoivat tiettyinä kellonaikoina Digibestis2017-ympäristössä. Osallistujilla oli rastien välissä noin 5 minuuttia aikaa siirtyä seuraavalle digirastille. Digimentorit (N=6) ja muu henkilökunta (N=5) osallistuivat työpareittain digikuntopiiriin rastien sisällön tuottamiseen ja ne toteutettiin Collaborate-webinaarissa. (Timonen 2018.) Digikuntopiiriin rastien teemoja olivat muun muassa:

- Askeleita hyvään verkkovalmennukseen
- PLD – mukautetun opiskelun suunnittelu Moodleroomsissa
- Kokemuksia cMOOCista: videot ja webinaarit isoissa opintojaksoissa
- Mikä ihmeen ATT? Testaa tietosi avoimesta tieteestä ja TKI-toiminnasta
- Some-markkinointi
- TKI-klinikka, projektit ja julkaisut – Q&A

COLLABORATE

 Digikuntopiirin rasti: Askeleita hyvään verkkovalmennukseen, Erja Anttonen, Virpi Ruuska

21 elokuu 2017, 09:00 (Kurssin kesto)

Digikuntopiirin rasti: Askeleita hyvään verkkovalmennukseen, Erja Anttonen, Virpi Ruuska (diaesitys)

- Opiskelijan kokemuksia verkkovalmennuksesta
- Opiskelijan prez-esitys (sama kuin yllä, ilman videota)
- Opiskelijapalautetta kesän 2017 verkkokurssista (padlet)
- 22.9.17 digikuntopiirin ryhmien työskentely koottuna (pdf slidesharessa)

→  

COLLABORATE

 Digikuntopiirin rasti: Mikä ihmeen ATT? Testaa tietosi avoimesta tieteestä ja TKI-toiminnasta, Digi-informaattikot Pirjo Kangas, Hilla Mäkelä

21 elokuu 2017, 08:30 (Kurssin kesto)

Digikuntopiirin rasti: Mikä ihmeen ATT? Testaa tietosi avoimesta tieteestä ja TKI-toiminnasta, Digi-informaattikot Pirjo Kangas, Hilla Mäkelä

→  

COLLABORATE

 Digikuntopiirin rasti: PLD - mukautetun opiskelun suunnittelu Moodleroomsissa Sanna Lukkariinen, Johanna Henriksson

21 elokuu 2017, 09:30 (Kurssin kesto)

Digikuntopiirin rasti: PLD - mukautetun opiskelun suunnittelu Moodleroomsissa Sanna Lukkariinen, Johanna Henriksson

Kuva 3. Humakin Digibestis2017-digikuntopiirin 3 rastia esimerkkinä.

Digibestis2017 toteutuksesta Humakin henkilökunnalta saatua palautetta:

“Se paransi asennettani huomattavasti koko digikampusajatusta kohtaan!” “Yllättävän (?) toimiva ryhmätyöskentely.”

“Digikuntopiirin vetäminen. Bestis-päivien ohjelma oli pääosin onnistunut ja tekninen toteutus toimi hienosti Moodleroomsin ja Collaboraten avulla. Olin erittäin positiivisesti yllättynyt.”

“Hyvin strukturoitu kokonaisuus, jossa myös riittävä tauotus oli osattu ottaa huomioon.”

“Erikoinen, yllättävän vahva ja ilahduttava kokemus yhteisöllisyydestä - Koko Humakin henkilöstö tuntui olevan lähellä, osaamista jaettiin, vuorovaikutus oli rakentavaa ja huumoria oli mukana.”

“Matkustamista ei ollut ja rauhallinen ympäristö keskittyä.”

Käänteisen työskentelyn hyödyntäminen oppilaitoksen arjessa

Suomalaisissa korkeakouluissa käänteinen oppiminen ja opetus eli flippaus näyttää kasvattavan suosiotaan (esim. Sointu ym. 2018; Mäkinen 2018). Toivola (2019) kuvaa käänteistä oppimista ilmiöksi, jolla on potentiaalia muuttaa koulu- ja maailman käytäntöjä laajasti. Vastaavasti käänteisen tapaamisen tai kokouksen malli voisi muuttaa tapaamiset osallistaviksi ja innostaviksi yhdessä tekemisen foorumeiksi, joissa on myös mahdollisuus jakaa ja synnyttää uutta osaamista. Kyse on tällöin myös oppivan yhteisön työskentelyn tukemisesta.

Digitaalisuus, erilaiset työkalut ja ympäristöt, tukevat yhteisöllistä työskentelyä silloin, kun materiaalit, muistiot ja keskustelut kertyvät näkyväksi muistiksi, johon kuka tahansa yhteisön jäsen voi tarvittaessa palata.

Korkeakoulutuksessa työskennellään erilaisissa tutkimus- ja kehittämishankkeissa, joiden tapaamiset ja työpajat voivat hyödyntää käänteistä työskentelyä. Samoin erilaiset henkilöstön kehittämisspäivät, yksiköiden ja koulutusten säännölliset tapaamiset kokoavat henkilöstön yhteen ja usein kuuntelemaan monologeja, jotka voidaan jakaa esimerkiksi videon välityksellä etukäteen ja käyttää aikaa yhteisen ymmärryksen luomiseen. Valtakunnallisilla Peda-forum -päivillä 2018 yksi työpajoista (Korkeakoulujen henkilöstön pedagogisen ja digitaalisen opetus- ja ohjausosaamisen vahvistaminen) toteutettiin käänteisesti, jolloin osallistujia pyydettiin etukäteen katsomaan esiintyjien videot ja yhteinen aika käytettiin pääosin yleisön ja asiantuntijoiden väliseen keskusteluun. Käytäntöjä voimme muuttaa rohkeilla ja pienilläkin kokeiluilla.

Lähteet

Kullaslahti, Jaana 2017. OpenSpace_FlippedMeeting-video 10.11.2017. eAMK Teema 3:n tapaaminen järjestäytyy Open Space ja Flipped Meeting ajatuksella. Mitä tämä tarkoittaa käytännössä? Viitattu 6.11.2018. https://kaltura.hamk.fi/media/OpenSpace_FlippedMeeting/0_jj85ckis

Lonka, Kirsti 2015. Oivaltava oppiminen. Keuruu: Otava.

Mäkinen, Leena 2018. Sulautuva oppiminen ja käänteinen opetus moduulien kehittämisessä. HAMK Unlimited Journal 30.8.2018. Viitattu 8.11.2018. <https://unlimited.hamk.fi/ammattillinen-osaaminen-ja-opetus/sulautuva-oppiminen-kaanteinen-opetus-moduulien-kehittamisessa>

Nummi, Pepe. 2007. Fasilitaattorin käsikirja. Tarina siitä, miten Ykä Hirvi vie ryhmän tuskasta tulokseen. Helsinki: Edita Publishing Oy.

Nummi, Pepe. 2013. Virtuaalifasilitaattorin käsikirja. Tarina siitä, miten Ykä Hirvi teki virtuaalikokouksista mukavia ja tehokkaita. Helsinki: Grape People Finland Oy.

Pedaforum 2018. Peda-forum 15.–16.8.2018 Turku/Åbo Ohjelma -Programme. <http://web.abo.fi/lc/pedaforum2018/Pedaforum2018ohjelmaprogramme.pdf>

Rutherford, Stephen 2016. Flipping the Classroom – Video Case Study. Viitattu 6.11.2018. <https://www.cardiff.ac.uk/learning-hub/view/flipping-the-classroom-video-case-study>

Sointu, Erkki & Kankaanpää, Jenni & Saarelainen, Markku & Valtonen, Teemu & Ronkainen, Antti & Heikkinen, Lasse & Kaasinen, Anna & Pekkarinen, Virve & Atjonen, Päivi & Manninen, Jyri & Mäkitalo, Kati & Hirsto, Laura (toim.) 2018. Flippausmanuaali. Viitattu 16.11.2018. <http://www.uef.fi/flippaus/>

Summa, Terhi & Tuominen, Kaisu 2009. Fasilitaattorin työkirja. Menetelmiä sujuvaan ryhmätyöskentelyyn. Kepan raporttisarja 103. Kehitysyhteistyön palvelukeskus, Kepa Ry. Viitattu 16.11.2018. https://www.globaalikasvatus.fi/tiedostot/Fasilitaattorin_tyokirja.pdf

Toivola, Marika 2019. Käänteinen oppiminen – kääntyykö koulutyö pääläelleen? Teoksessa Timo Tossavainen & Markku Löytönen (toim.) Sähköistytvä koulu. Oppiminen ja oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä. Helsinki: Suomen tietokirjailijat ry.

Toivola, Marika & Peura, Pekka & Humaloja, Markus 2017. Flipped learning: käänteinen oppiminen.

Timonen, Päivi 2018. Toimiva webinaari. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu Humak.

Timonen, Päivi & Lukkarinen, Sanna 2018. Ammattikorkeakoulun henkilöstön kehittämisspäivät digitaalisesti, 2 päivää Moodleroomsissa ja Collaboratessa. ITK2018 konferenssin foorumiesitys. Viitattu 7.11.2018. https://ohjelma.koh-tio-konferenssi.fi/en_US/event/interactive-technology-in-education-itk-conference-2018-1/track/ammattikorkeakoulun-henkiloston-kehittamispivat-digitaalisesti-2-paivaa-moodleroomsissa-ja-collaboratessa-92

Reaaliaikainen opintovalmennus-tapahtuma digitaalisissa ympäristöissä



Kiinnostaako sinua reaaliaikainen opinto-ohjaus verkossa? Kuinka opinto-ohjausta tai -valmennusta voidaan toteuttaa, jos järjestettävässä tapahtumassa on reaaliaikaisesti useita kymmeniä tai jopa sata osallistujaa?

Tämä artikkeli on tiivistetty yhteenveto HAMK:n ammatilliseen opinto-ohjaajankoulutukseen (Digiopo2018) kuuluvasta kehittämistyöstäni. Työskentelen Humanistisessa ammattikorkeakoulussa Humakissa verkkopedagogi-lehtorina. Opintojeni ajan keskityin verkossa tapahtuvaan opinto-ohjaukseen, jonka ytimessä on reaaliaikainen verkko-ohjaus. Kehittämistyönäni suunnittelin tavan, jonka avulla voidaan toteuttaa reaaliaikaista opintovalmennusta ja -ohjausta isoillekin opiskelijamääriille. Liitin opintovalmennuksen tapahtuman toteutustapaan kokemuksiani Humanistisen ammattikorkeakoulun henkilöstön Digi-bestis2017-kehittämispäivistä. Toteutimme Digibestis2017-kehittämispäivät Humakissa käytössä olevassa verkko-oppimis- ja webinaariympäristössä (Timonen, 2018). Kehitin reaaliaikaista ohjauksen verkkotapahtumasuunnitelmaa kahdessa eri ohjaustilanteessa.

Digikampus ympäristönä, valmennuspedagogiikka ja opintovalmentajat

Humanistinen ammattikorkeakoulu Humak aloitti kokonaisvaltaisen digikampuksen kehittämistyön vuonna 2015. Tavoitteena on luoda oppimista edistävä, monipuolinen ja joustava digitaalinen työ- ja oppimisympäristö (ks. Humakin strategia 2020). Kehittämisen kohteita ovat digiympäristöissä toteutettava verkkopedagogiikka, opinto-ohjaus ja opintovalmentaminen sekä muut

digikampuksen osa-alueet. Kirjasto ja opintoasiainpalvelut kehittävät opiskelijoiden palveluita digikampukselle. Oppimishallintajärjestelmä Peppi ja verkko-oppimisympäristö BB Open LMS (aikaisemmin Moodlerooms) sekä reaaliaikaisten webinaarien ympäristöt (Collaborate Ultra, Funet Miitti Zoom) muodostavat digikampuksen sydämen. Opiskelijoille tietoja sisältävät myös Humakin wiki-ympäristö ja organisaation ulkoisen viestinnän verkkopalvelu. Digikampusta kehitettäessä tärkeitä ovat siis sisällöt ja toiminnot, verkko-opetus ja -oppiminen.

Vuodesta 2011 lähtien Humakissa on kehitetty valmennuspedagogiikkaa opetuksen ja oppimisen pedagogiseksi malliksi (Nyman, 2015). Valmennuspedagogiikassa pedagoginen henkilökunta on opintojen valmentajia. Valmentajan työ on opettamista, ohjaamista, oppimisessa edistämistä, kehityskeskustelun käymistä opiskelijan kanssa ja niin edelleen. Humakissa lehtorit, yliopettajat ja tki-lehtorit ovat valmentajia suunnitellessaan oppimisen edistämistä sekä opetustyötä. Valmentajan rooli on keskeinen opiskelijan oppimisen edistämisessä, tukemisessa ja opettamisessa (Nyman 2015). Humakissa valmennus on siis varsin moninaista. Useissa ammattikorkeakouluissa ohjaus, neuvonta ja tiedotus ovat kokonaisuus, jonka parissa työskentelevät eri alojen ammattilaiset. Humakin julkaisemassa Kohti Digikampusta -julkaisussa on monessa artikkelissa pohdittu valmentajan roolia ja tehtäviä ennen kaikkea digiympäristössä (ks. Määttä, Pohjanmäki & Timonen 2016).

Opinto-ohjaajat ovat Humakissa opintovalmentajia. Opintovalmentaja-nimike tuntuu olevan opinto-ohjaajaa sopivampi valmennuspedagogiikassa: Kysymys on opiskelun tukitoimien, opiskelukykyn ja opiskeluhuvinvointiin liittyvien tehtävien keskittämisestä, jolloin lähestytään kuraattorin toimintakenttää (Humak 2017). Opintovalmentajan kelpoisuus on ammatillinen opinto-ohjaajan koulutus tai muu perehtyneisyys. Opintovalmentaja työskentelee tukitoimia tarvitsevien opiskelijoiden kanssa. Humakin opintovalmentajat nimettiin loppukeväästä 2018. Opintovalmentajat ovat lehtoreita ja heillä on käytettävissä tietty vuosittainen tuntimäärä opintovalmennukseen. (Emt., 2017.)

Reaaliaikaista verkossa tapahtuvaa opintovalmennusta ja -ohjausta isoillekin opiskelijamäärille

Digiopo 2018 -opintoihin liittyen ideoin ja edistin digitaalisissa ympäristöissä toimivan reaaliaikaisen opinto-ohjauksen eli opintovalmennuksen tapaa, jota voitaisiin hyödyntää nimenomaan isojen opiskelijamäärien opintovalmentamisessa, kuten esimerkiksi uraohjauksessa tai jonain teemapäivänä. Tällöin kohteena voivat olla tiettynä lukuvuonna aloittaneet opiskelijat, tai tuo verkko-tapahtuma voi olla kohdennettu kaikille Humakin opiskelijoille. Humakin opintovalmentajat palvelevat opiskelijoita koulutuksittain ja alueittain sekä digitaalisissa ympäristöissä. On syytä korostaa, että tämä tulisi siis nykyisen eri tavoin saavutettavan opintovalmennuksen lisäksi eikä sitä korvaavaksi.

Humakissa alkoi syksyllä 2018 kulttuurituottajan koulutus kokonaan digitaalisena ja digitoteutukseen painottuva yhteisöpedagogin monimuotokoulutus. Humakin yhteisöpedagogi YAMK -tutkinnossa lähes joka kolmas kahden päivän kestoinen lähikontakti toteutetaan reaaliaikaisesti verkkolähikontaktina (webinaarina) digikampuksella. Nyt tarvitaan yhä enemmän digitaalisia palveluita ja reaaliaikaisia tilaisuuksia verkossa, jotka palvelevat tiedon saamisen lisäksi yhteisöllisyyden ylläpitoa. On siis syntynyt tarve digitaalisissa ympäristöissä tarjottavalle ohjauksen ja opintovalmennuksen uudenlaiselle toteuttamistavalle, johon osallistuu samanaikaisesti iso opiskelijamäärä.

Opintovalmentaja-nimike on melko tuore, sillä Humakin opintovalmentajat nimettiin loppukeväästä 2018. Humakissa opinto-ohjaajina toimineet siirtyivät opintovalmentajiksi, joten työn sisällöt ovat heille entuudestaan tuttuja. Myös toimintakenttä on heille tuttu. Yksi opintovalmentajista vastaa digiohjauksesta eli digiympäristöihin tuotettavista opintovalmentajan palveluista muiden opintovalmentajien kanssa. Kaikilla opintovalmentajilla on mahdollisuus järjestää Humakin webinaariympäristössä reaaliaikaisia opintovalmennuksen toteutuksia kohderyhmillensä. Syksyllä 2018 lisäsimme Humakin opiskelijoiden toivomalle Digikyvykkyys-digitutor-opintojaksolle osion opintovalmennuksesta. Opintovalmentajat viestivät siellä opiskelijoille yleisesti ja ilmoittavat reaaliaikaisen verkko-opintovalmennuksen aikatauluista. Kyseiseen opintojaksoon osallistuvat kaikki Humakin opiskelijat. Opintojakson tavoitteena on opiskelijoiden digikyvykkyys edistäminen Humakissa käytössä olevissa verkko-oppimisen ympäristöissä kuin verkko-oppimisessakin.

Humakin opintovalmentajat ovat tässä digitaalisen reaaliaikaisen opintovalmennuksen kehitystyössä keskeisiä opintovalmennuksen (opinto-ohjauksen)

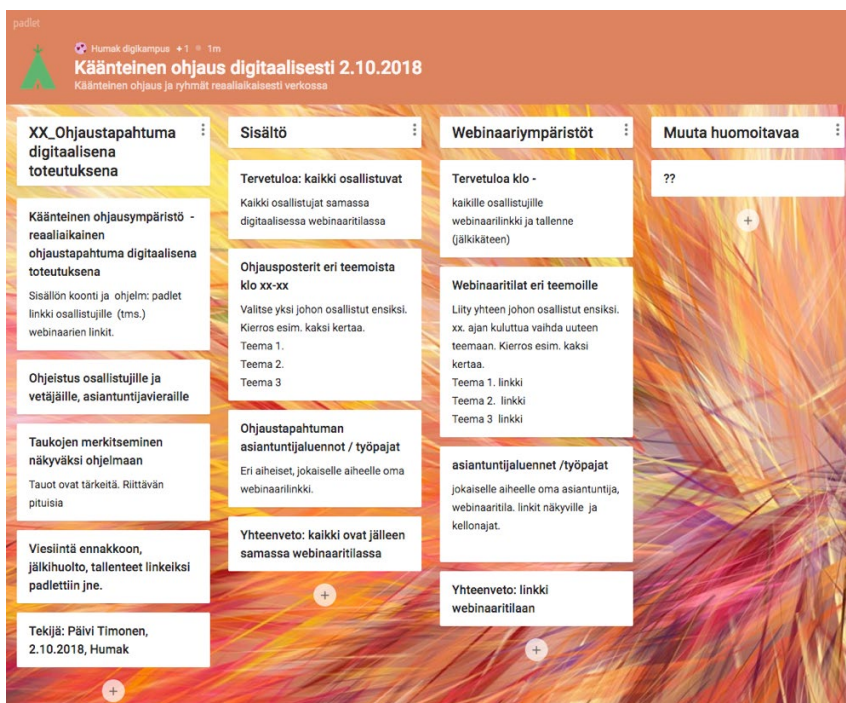
toimijoita. Kehittämistyössäni olen pitänyt mielessäni VOP-mallia eli verkostomaisesti tuotettujen ohjauksen palvelujärjestelyjen mallia (Nykänen, Karjalainen, Vuorinen ja Pöyliö 2007). Suunnittelemani reaaliaikainen digitaalisessa ympäristössä järjestettävä opintovalmennus-, uravalmennus- tai mielen hyvinvointitapahtuma mahdollistaa sen, että asiantuntijat voivat osallistua eri tahoilta ja eri paikkakunnilta. Ehkä tästä toteutustavasta voi kehkeytyä jotain, jolla olisi vaikutusta laajemmin ammattikorkeakoulukentälle.

Vuonna 2017 Humakin henkilöstön kehittämispäivät järjestettiin kokonaan digitaalisesti, reaaliaikaisesti ja käänteisen kehittämisen ajatuksella (Timonen, 2018). Osa kehittämispäivän aineistoista oli julkaistu etukäteen verkkoympäristössä ja kehittämispäivät keskittyivät yhteisölliseen työskentelyyn verkossa. Nämä Digibestis2017 -päivät saivat hyvin myönteisen palautteen henkilöstöltä. Digitaalisina ympäristöinä toimivat Humakin digikampuksen ympäristöt: BB Open LMS -oppimisympäristö (silloinen Moodlerooms) ja Collaborate Ultra -webinaariympäristö sekä sosiaalisen median ympäristöt. Digibestis2017-ohjelma luotiin verkko-oppimisympäristöön niin, että sitä seuraamalla osallistuja tiesi, mitä seuraavaksi on esillä, missä webinaarissa hänen täytyy olla, jolloin voi valita eri webinaareista kiinnostavimmat. Digibestis2017-päivien alkuun oli varattu aikaa käänteisen kehittämisen ajatuksen toteutumiseen eli ennakoon tehtyjen videoaineistojen katsomiseen. (Timonen, 2018.) Tämä Digipo2018-opintoihin kehittämistehtävänä tekemäni digitaalisen opintovalmennuksen reaaliaikaisen tilaisuuden (tapahtuman) suunnitelma perustuu Humakin Digibestis2017-kehittämispäivien kokonaissuunnitelmaan.

Humakin opintovalmentajat kannustivat minua edistämään suunnitelmaani. Opintovalmentajat ajattelivat, että toteutuksen sisältöalueita voisivat olla uraohjauksen digitaalinen tapahtuma tai tietyn teeman ympärillä tapahtuva toteutus. Tällainen voisi olla keväällä mielen hyvinvoinnin vahvistamisen päivänä 18.4. toteutettava digitaalinen reaaliaikainen opintovalmennustapahtuma.

Ajatuksena on siis toteuttaa käänteisen oppimisen periaattein toteutettava opintovalmennus digitaalisessa reaaliaikaisessa tapahtumassa, jonka kesto vaihtelee tavoitteen ja tarkoituksen mukaan esimerkiksi parista tunnista neljään tuntiin. Käänteinen opintovalmennus tarkoittaa tässä sitä, että osa aineistoista on etukäteen tuotettu digitaaliseen ympäristöön ja linkitetty sekä ohjeistettu osallistujille etukäteen katsottavaksi tai tutustuttavaksi.

Olen kehittänyt reaaliaikaisen digitaalisessa ympäristössä tapahtuvan opintovalmennuksen tapahtuman peruskuvauksen Padlet.com-ympäristöön (Kuvio 1). Ajatuksena on, että digitalisesta toteutusympäristöstä löytyvät aineistot ja linkit



Kuvio 1. Käänteisen kehittämisen periaattein reaaliaikaisesti digitaalisissa ympäristöissä toteutettavan opintovalmennustilaisuuden perusidean kuvausta

sekä ohjeet reaaliaikaisen verkkotapahtuman toteuttamiseen. Kaikki tieto on siellä osallistujien saavutettavissa.

Reaaliaikaisena digitaalisessa ympäristössä tapahtuva opintovalmennus -tilaisuutta suunniteltaessa on hyvä muistaa seuraavia asioita: Tilaisuuden kokoavassa digitaalisessa ympäristössä täytyy olla alue erilaisille ohjeille, ohjelmalle, aineistolle ja linkit webinaaritiloihin (Kuvio 1). Suunnitteluryhmään osallistuvat tapahtuman vetäjä, tekniset toteuttajat (ennakkoon, tapahtuman aikana), tekniset tukihenkilöt ja kuhunkin webinaariin sovittu oma vastuuvetäjä tai toteuttajapari. Ohjelman täytyy olla esillä digitaalisessa ympäristössä yhtenä silmäiltävänä kokonaisuutena. Siinä on hyvä näkyä selkeästi eteneminen kellonajojittain eli osallistujalle kerrotaan mitä, missä ja milloin tapahtuu. Ohjelmassa on hyvä olla riittävä määrä taukoja, jotta osallistujat jaksavat keskittyä eri tavoin toteutettujen webinaarien sisältöihin.

Sisällöllinen toteutus rytmitetään tilaisuuden tavoitetta tukevaksi

Reaaliaikaisen verkkotilaisuuden sisällön toteutus voi olla eri tavoin rytmitetty. Tapahtuman kokonaiskesto vaikuttaa rytmitykseen, kuten myös se, kuinka paljon asiantuntijoita ja digitaalista tukea on paikan päällä tapahtumahetkellä käytettävissä. Opiskelija valitsee rinnakkaisista webinaareista, mihin niistä hän osallistuu. Lyhyet webinaarit voivat olla tietoisukmaisista ja ne syventävät etukäteen jaettua tietoa. Ohjelma voi sisältää työpajoja, joissa opiskelijat työstävät asiantuntijan tai vertaisen johdattamana aihetta. Webinaareina toteutettavat työpajat ovat osallistavia, niissä voi olla välillä pienryhmiä ja välillä teemaa työstetään isossa työpajassa.

Sisällön toteutustapoja on paljon erilaisia. On hyvä jättää tapahtuman käytännössä toteutettavan (opiskelija)ryhmän luovuudelle tilaa. Ryhmä voi esim. toteuttaa tapahtuman yhdessä opintovalmentajansa kanssa.

Reaaliaikaisena digitaalisessa ympäristössä tapahtuvan opintovalmennustilaisuuden tekninen toteutus

Suosittelen, että jokainen webinaari toteutetaan omassa itsenäisessä webinaariympäristössä. Näin kussakin webinaarissa osallistujat voidaan jakaa pienryhmiin, joissa käytetään ääntä, videota, chattia ja jaetaan ruudulle haluttua sisältöä. Webinaarin mahdollisia äänestystoimintoja voidaan myös hyödyntää osallistumista aktivoitaessa. Tilaisuuden kokoavaan digitaaliseen ympäristöön (ks. esim. Kuvio 1) on hyvä laittaa näkyville myös webinaaritalan linkki, jossa on koko tapahtuman ajan päivystys ja päivystäjä mahdollisia ongelmatilanteita varten tai, jos vain haluaa esimerkiksi testata tekniikkaa ennakoon. Tekniikan testaamista varten voidaan osallistujille järjestää erillinen tilaisuus esimerkiksi päivää ennen ko. tilaisuutta. Tilaisuuden alkuun ja loppuun on hyvä sijoittaa yhteinen iso webinaari, jossa avataan tilaisuus ja lopussa kootaan sekä arvioidaan tapahtuma yhdessä osallistujien kanssa.

Reaaliaikaisen opintovalmennuksen tilaisuuden prosessisuunnitelma siis kirjaataan näkyväksi digitaaliseen ympäristöön. Tässä artikkelin esimerkissä se on luotu Padlet.com -ympäristöön (Kuvio 1). Yhteisellä digitaalisella alueella on hyvä olla paikka myös tallennuksille. Tarve on siis sellaiselle tilalle, johon päivitetään jälkikäteen linkit tallenteisiin (ks. Kuvio 1 webinaariympäristöt) ja esil-

lä olleisiin tukiaineistoihin. Mikäli noudatetaan käänteisen kehittämisen menetelmää, on etukäteen valmistettavan materiaalin ohjeistus ja tuki organisoitava hyvissä ajoin ennen tapahtumaa tekijöiden kanssa. Alueen täytyy myös sisältää palauteosio tai linkki kyselyyn, johon osallistujat antavat palautteensa tilaisuuden jälkeen.

Tekninen harjoittelukierros on tarpeen ennen varsinaista toteutusta

Reaaliaikaisesti digitaalisissa ympäristöissä toteutettavan opintovalmennustapahtuman tekninen harjoittelu on sen järjestäjille tarpeen ennen varsinaista toteutusta. Harjoitteluun sisältyy tapahtumaan perehdyttäminen sekä toteutuksen ja tallenteiden testaaminen. Tekniseen ympäristöön voidaan tutustua etukäteen tapahtuman sisällön mukaan kokonaisuuksittain tai kutsua kaikki toteuttajat samanaikaisesti perehdytyswebinaariin. Tekniset ympäristöt luodaan yhdessä tilaisuutta järjestävien opiskelijoiden tai opiskeluryhmän kanssa. Tilaisuuden toteuttajille, asiantuntijoille ja sidosryhmille tarvitaan sisäisen viestinnän alue. Reaaliaikaisesti digitaalisissa ympäristöissä toteutettavan opintovalmennustapahtuman digitaalinen keskustori (Kuvio 1) on ympäristö, jossa kaikki ennakoon tutustuttava sisältö on saatavissa. Siellä olevassa tapahtuman ohjelmassa on linkit kunkin teeman webinaaritilaan.

Tekninen tuki on tarpeen. Opintovalmentaja on digitoteutusta tekevän opiskeluryhmän tukena. Humakin henkilökunnasta kymmenen työskentelee sovitun tuntimäärän vuodessa digimentorina. Digimentorit tukevat Humakin työntekijöitä digitaalisuuteen, opusteknologiaan ja verkko-oppimiseen liittyvissä tilanteissa. Digimentorit tukevat digitapahtuman toteutuksessa opiskelijaryhmää ennakoon ja tapahtuman aikana. Reaaliaikaiseen opintovalmennuksen digitapahtumasta tehdään oma viestintäsuunnitelma. Siinä on sisäisen viestinnän lisäksi huomioitu yhteistyötahot ja tietysti osallistuva kohderyhmä eli opiskelijat.

Sain laadukasta vertaispalautetta ideaani

Pidin 2.10.2018 ryhmäyttäminen ja ryhmäytyminen verkossa -webinaarin OAMK:n Digiohjausta kaikille -hankkeelle. Sain webinaariin osallistuneilta sparrausta reaaliaikaisesti digitaalisissa ympäristöissä toteutettavan opintovalmennustilaisuuden kehittämistyöhöni. Esittelin heille pienryhmätoiminnan webinaaritoteutuksen mallia. Digiohjauksen webinaarin osallistujat miettivät SWOT-analyysia esittämästäni mallista. Seuraavaksi esitettävän SWOT-analyysin sisältö on suoraan lainausta 2.10.2018 neljän eri pienryhmän mietteistä reaaliaikaisesti digitaalisissa ympäristöissä toteutettavan opintovalmennustahtuman toteuttamiseen liittyen (Taulukko 1). Olen saanut osallistujilta luvan käyttää tätä aineistoa omissa kirjoituksissani. Osallistujat olivat OAMK Digiohjausta kaikille -hankkeen digitutoreita. Heidän ammattinsa on esimerkiksi opettaja, opinto-ohjaaja tai asiantuntija. Olen käyttänyt taulukon sisältöä artikkelissani.

Vahvuudet • digitaaliset ryhmänjaot, onnistuu ketterä ryhmään jako • esteellisyys osallistua vähenee (fyysiset ym. esteet) • soveltuu ohjaukseen; esim. perehdyttämisviikolla ohjelmaan yhteinen avaus-tapahtuma verkossa • tilavarausongelma poistuu • materiaalin jakaminen helppoa • voi osallistua nimettömänä • menetelmien vaihtelua (esim. testejä, mielipidekyselyitä, kartoituksia, videomateriaalia ym. lisämateriaalia)	Heikkoudet • tuki ja sen mahdollinen puute • pienryhmäpuheenjohtaja ei riittävän napakka ja keskustelun eteenpäin vienti / ryhmän koordinointi on puutteellista (yleisiä havaintoja aiemman kokemuksen perusteella) • ryhmän pelisäännöt puuttuvat • osallistujia ei valmistaudu ennalta riittävästi annettujen ohjeiden mukaan • liian monimutkaiset pienryhmätyöskentelyohjeistukset, aika menee tekniseen surffailuun • osallistujat eivät osaa uusia ohjelmia
Mahdollisuudet • Kaikille osallistumismahdollisuus • Sisäänrakennettu aktivointi - omat aktiiviset valinnat • Positiivinen kokemus, ei vain sisällön, vaan myös menetelmän kautta • Hyvä pohjustus sovellettavissa erilaisiin tapahtumiin • Verkostoituminen - kun et ole vain kuulijana, vaan myös aktiivisenä toimijana, vaikka toimitaan verkkoympäristössä, pienryhmien kautta voi aidosti tutustua muihin osallistujiin - muistuttaa paremmin livetapaamista • Ideoita omaan työhön tällaisesta osallistumisesta • Hyvällä valmistelulla ison porukan pyörittäminen pienellä ohjaajaresurssilla. • Henkilökohtaistamisen mahdollisuus - osallistuja voi poimia sen, mikä häntä eniten kiinnostaa ja muovata koulutuksesta omiin tarpeisiinsa sopivan. • Hyvä suunnittelu poistaa ongelmat.	Uhat • Iso ryhmä, taipuuko aikatauluun? Onko riittävästi aikaa varattu aktiviteeteille? Jääkö tarpeeksi aikaa ajattelulle? • Montako osallistujaa tulee yhteen teemaan? Mitä jos ryhmäkoko kasvaa liian isoksi aitoa keskustelua varten johon kaikilla on mahdollisuus osallistua • Miten käytännössä yhteenveto? Onko jokaisessa teema-alueessa oma vetäjä joka toteuttaa yhteenvedon vai miten? Voiko tulla hankaluuksia? • Mitä jos teemoissa ei synny keskustelua? Onko vetäjällä tarpeeksi taitoja aktivoida osallistujia verkossa? • Miten aktivoidaan hiljaisia ja hitaampia osallistujia verkossa?

Taulukko 1. Reaaliaikaisesti digitaalisissa ympäristöissä toteutettava opinto-valmennustilaisuuden SWOT-analyysi 2.10.2018.

Lähteet

eAMK, 2018a. Projektin sanasto. Viitattu 30.6.2018. <https://www.eamk.fi/fi/projekti/>

Humak 2017. Opintovalmentaja uusi ops, 26.9.2017. Julkaisematon aineisto.

HUMAKO 2018. Suunnitelma tutortoiminnan toteuttamisesta 2018 Humanistisen ammattikorkeakoulun opiskelijakunta HUMAKO-Humak. Julkaisematon aineisto.

Määttä Jukka, Pohjanmäki Titta, & Timonen Päivi (toim.) 2016. Kohti digikampusta. Helsinki: Humanistinen Ammattikorkeakoulu.

Nykänen Seija, Karjalainen Merja, Vuorinen Raimo & Pöyliö Leila 2007. VOP-malli (kuvio). Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen – poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana eli verkostomaisesti tuotettujen ohjauksen palvelujärjestelyjen malli.

Nyman, Tarja 2015. Ammatillinen kasvu ja valmentajuus. Teoksessa Jukka Määttä, Hannu Sirkkilä, Jari Höfren, Tero Lämsä & Tarja Nyman. Opettaja valmentajana Humakissa - työelämälähtöistä, ryhmäperustaista pedagogiikkaa kehittämässä. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu 2015, 48.

Timonen, Päivi 2018. Toimiva webinaari. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu Humak.

Toimittajat

Päivi Timonen työskentelee Humanistisessa ammattikorkeakoulussa verkkopedagogi-lehtorina. Päivi on kiinnostunut yhteisöllisen reaaliaikaisen verkko-oppimisen edistämisestä ja digitaalisissa ympäristöissä tapahtuvan yhteisöllisen valmennuspedagogisen verkko-oppimisen kehittämisestä. Päivi tutkii aihetta myös jatko-opiskelijana Lapin yliopistossa kasvatustieteiden tiedekunnan mediapedagogiikkakeskuksessa.

Hilla Mäkelä työskentelee Humanistisessa ammattikorkeakoulussa informaattikkona ja on toiminut kevään 2019 ajan verkkopedagogin sijaisena. Hilla opettaa Humakissa tiedonhankintaa ja osallistuu informaatiolukutaidon opetuksen kehittämiseen. Hilla myös kehittää kirjaston sähköisiä palveluita ja on kiinnostunut opiskelussa ja yhteiskunnassa toimimisessa tarvittavien digitaalisten taitojen opetuksesta.

Sanna Lukkarinen työskentelee Humanistisessa ammattikorkeakoulussa verkkopedagogi-lehtorina. Sannan työtehtäviin kuuluvat avoimen AMK-opintojen ja väyläopintojen kehittäminen sekä Humakin koulutusten digituki, joiden mahdollistajina ovat monipuoliset digitaaliset menetelmät ja kokonaisvaltainen pedagogiikka verkossa.

Kirjoittajat

Merja Alanko-Turunen työskentelee yliopettajana Haaga-Helia Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa. Merja on toiminut ammatillisen koulutuksen kentällä pian 30 vuotta. Hän on yleisesti kiinnostunut siitä, kuinka erilaisia pedagogisia infrastruktuureita rakennetaan ryhmien oppimista tukemaan. Viime aikoina erityisesti oppimisen muotoilu (designing for learning) on ollut Merjan kiinnostuksen kohteena, sillä se tarjoaa entistä systemaattisempia yhteistoiminnallisia prosesseja ja työkaluja ammatillisen koulutuksen monimutkaisten haasteiden työstimiseen.

Erja Anttonen työskentelee Humanistisessa ammattikorkeakoulussa Kuopion alueyksikössä yhteisöpedagogitutkinnon lehtorina. Erjaa kiinnostavat sosiaalipedagogiikka, ihmisoikeudet ja yhdenvertaisuus sekä osallisuus. Hän toimii Kuopion alueyksikössä digimentorina ja työskentelee opetuksen lisäksi hanketyössä.

Johanna Henriksson toimii Humanistisessa ammattikorkeakoulussa kulttuurituotannon koulutuksen koulutussuunnittelijana ja eAMK-hankkeen projektipäällikkönä. Hän on ollut mukana alusta lähtien kehittämässä kulttuurituotannon koulutuksen verkkotutkintoa ja siihen liittyviä verkkopedagogisia ratkaisuja. Johannaa kiinnostavat erityisesti opetusta ja oppimista helpottavat ja koulutuksen saavutettavuutta edesauttavat verkkopedagogiset menetelmät.

Jari Hoffrén työskentelee Humanistisen ammattikorkeakoulun Jyväskylän alueyksikössä kulttuurituotannon lehtorina. Jari on kiinnostunut kulttuuripolitiikan kysymyksistä ja kulttuurituottajan ammatikunnan kehittämisestä ja kehittämisestä myös digitalisoituvassa maailmassa.

Pirjo Kangas työskentelee Humanistisen ammattikorkeakoulun Turun alueyksikössä informaattikkona. Pirjo opettaa Humakin opiskelijoille tiedonhankintaa ja osallistuu informaatiolukutaidon opetuksen kehitystyöhön. Opetustehtävien lisäksi Pirjo työskentelee erilaisten kirjastojärjestelmien parissa ja haluaa edistää sekä sähköisten että painettujen kirjastoaineistojen käyttöä.

Annikki Kluukeri on Humanistisen ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogi-monimuototiimin tiimivastaava. Tiimivastaavana Annikki koordinoi verkkopainotteisen Yp-monimuotototeutuksen suunnittelu-, organisointi- ja kehittämistyötä.

Zita Kóbor-Laitinen on lingvisti, kansatieteilijä ja viittomakielen tulkki, jolla on myös äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan pätevyys. Zita työskentelee Humanistisen ammattikorkeakoulun lehtorina ja on jatko-opiskelijana Helsingin yliopistossa. Hänen kiinnostuksensa kohteena on vuorovaikutus kaikessa moninaisuudessaan.

Jaana Kullaslahti toimii Hämeen ammattikorkeakoulussa tutkijayliopettajana Ammatillisen osaamisen tutkimusyksikössä. Jaanan kiinnostuksen alueita ovat korkeakouluopettajan osaaminen ja sen kehittäminen, korkeakoulupedagogiikka ja osaamisperustaisuus, opetuksen digitalisaatio sekä ratkaisukeskeinen valmennus.

Maria Kuokkanen on FM, joka suorittaa aikuiskoulutukseen tähtäävää pedagogista pätevyyttä Helsingin yliopistossa. Hänellä on parinkymmenen vuoden kokemus liike-elämän johto- ja asiantuntija-tehtävistä monikulttuurisissa työyhteisöissä. Hän toteutti kyselytutkimuksen Humakin opiskelijoille reaaliaikaisten webinaarien vuorovaikutuksellisuudesta.

Jukka Määttä toimii Humanistisen ammattikorkeakoulun rehtorina ja toimitusjohtajana. Jukka on ollut mukana Humakin digikampuksen rakentamisessa alusta saakka. Jukka on kiinnostunut erityisesti yhteisöllisen pedagogiikan kehittämisestä digitaaliseen ympäristöön.

Sanna Nieminen toimii lehtorina Humanistisessa ammattikorkeakoulussa Yhteisöpedagogitutkinnossa verkkopainotteisen monimuoto-opintojen parissa. Sannan tehtäviin kuuluu monimuoto-opiskelijoiden valmennus ja opetus. Hän toimii Humakin pääkaupunkiseudun yksikön digimentorina ja on digitiimin jäsen. Sanna on mukana myös Sotepeda 24/7 hankkeessa, joka kehittää digitaalista oppimista ja sisältöjä korkeakouluissa.

Tarja Nyman työskentelee lehtorina ja tiimivastaavana Humanistisessa ammattikorkeakoulussa. Tarjan pääasiallisiin tehtäviin on pitkään kuulunut Humakin valmennuspedagogisen ajattelun edistäminen, pedagoginen kehittäminen sekä yhteisöpedagogitutkinnon opetussuunnitelmatyö. Tutkintoon johtavien koulutusten ohella Tarja kehittää ja toteuttaa myös toisen asteen opetus- ja ohjaushenkilöstön täydennyskoulutusta.

Juha Nikkilä työskentelee lehtorina Humanistisessa ammattikorkeakoulussa pääasiallisesti monimuotokoulutuksissa, avoimen AMK:n tarjonnassa, Campusonline-tarjonnassa ja päiväopetuksessa. Juha opettaa opintojaksoja verkossa sekä valmentaa ja ohjaa etenkin monimuoto-opiskelijoita ja opinnäytetöitä verkossa.

Minna Rajalin työskentelee yhteisöpedagogitutkinnon lehtorina Humanistisen ammattikorkeakoulun Jyväskylän alueyksikössä. Lisäksi Minna toimii avoimen AMK:n yhteisöpedagogin koulutusalan opintoja sekä Nuva-väylän opintoja suorittavien opiskelijoiden valmentajana.

Ursula Roslöf toimii lehtorina Humanistisen ammattikorkeakoulun Turun alueyksikössä sekä valtakunnallisen monimuotokoulutuksen puitteissa myös Helsingissä. Ursulan ominta alaa ovat kansainvälisyys sekä toiminnalliset ja luovat menetelmät. Jatkuvasti kehittyvän monimuotokoulutuksen myötä Ursula on opetellut valmennuksen ja koulutuksen viemistä verkkoon.

FT **Sanna Ruhalahti** toimii opettajankouluttajana Hämeen ammattikorkeakoulun Ammatillisella opettajakorkeakoululla. Hän tarkasteli tuoreessa väitöskirjassaan, miten tukea autenttista ja dialogista yhteisöllistä tiedonrakentamista digitaalisissa ympäristöissä syväoppimiseen suunnaten.

Virpi Ruuska toimii Humanistisessa ammattikorkeakoulussa yhteisöpedagogikoulutuksen koulutussuunnittelijana. Koulutussuunnittelijana Virpi on saanut olla mukana koulutuksen digitalisoinnissa ja erityisesti yhteisöpedagogikoulutuksen digikampanjen rakentamisessa.

Niila Tamminen toimii Humanistisessa ammattikorkeakoulussa kulttuurituotannon koulutuksen lehtorina ja Adulet-hankkeen projektipäällikkönä. Hän on myös kulttuurituotannon koulutuksen verkkotutkintoa suorittavien valmentaja ja on mukana kehittämässä erilaisia verkko-oppimisen ratkaisuja Humakissa. Niilaa kiinnostaa erityisesti verkkoympäristössä tapahtuvan oppimisen fasilitointi ja vuorovaikutuksellisuus.

Kampuksella digittää

Poimintoja verkko-oppimisen kehittämisestä

Julkaisu sisältää poimintoja ammattikorkeakoulun verkko-oppimisen kehittämisestä eri näkökulmista. Teos koostuu Humanistisen ammattikorkeakoulun henkilökunnan ja yhteistyökumppaneiden kirjoittamista artikkeleista, joissa kuvataan opettajien kokemuksia verkko-opetuksesta ja -tutkinnoista sekä erilaisista uusista digitaalisuutta hyödyntävistä kokeiluista.

Julkaisun artikkeleissa käsitellään mm.

- Humakin pedagogisen mallin mukaisen valmennuspedagogiikan toteutumista verkko-opinnoissa
- yhteisöllisyyden rakentamista verkkotutkinnoissa
- opiskelijoiden kokemuksia reaaliaikaisista webinaareista
- informaatiolukutaidon opetuksen kehittämistä
- käänteisen kehittämisen menetelmän käyttämistä pedagogisessa kehittämisessä sekä
- verkko-oppimisen muotoilua.

Teos on itsenäinen jatko-osa vuonna 2016 Humanistisen ammattikorkeakoulun kustantamalle Kohti digikampusta -julkaisulle. Keväällä 2019 Humakilla on takanaan ensimmäisen lukuvuoden kokemukset verkkotutkinnosta. Julkaisun artikkeleista käy ilmi, että kokemukset ovat rohkaisevia, mutta niistä paljastuu myös se, miten paljon kehittämistyötä on vielä edessä.



HUMANISTINEN
AMMATTIKORKEAKOULU