

Taina Joutsenvirta & Liisa Myyry (toim.)

SULAUTUVAA OPETUSTA JA OPPIMISTA

- interaktiivisia luentoja ja designia



Julkaisija: Valtiotieteellisen tiedekunnan opetuksen kehittämispalvelut

Toimittajat: Taina Joutsenvirta ja Liisa Myyry

Julkaisun nimi: Sulautuvaa opetusta ja oppimista – interaktiivisia luentoja ja designia

Julkaisun tyyppi: verkkojulkaisu

ISSN:

ISBN: 978-952-10-8581-9

Kieli: suomi

Muut tiedot:

Taitto: Taina Joutsenvirta

Julkaisupaikka: Helsinki

Julkaisuvuosi: 2012

Julkaisun osoite:

<http://www.helsinki.fi/valtiotieteellinen/julkaisut/sulop2012.pdf>

Sisällysluettelo

Esipuhe	4
<i>Taina Joutsenvirta ja Liisa Myyry</i>	
Sulautuva opetus: Oppimisen prosessi interaktiivisista luennoista analyyttisiin verkko-esseisiin	5
<i>Anja Nygren ja Taina Joutsenvirta</i>	
Sulautuva oppiminen metodina kansainvälisellä design -kurssilla	11
<i>Kirsi Niinimäki</i>	
Vienti- ja tuontitoiminta toteutettuna autenttisen oppimisen menetelmällä	17
<i>Pekka Tervonen</i>	
Opinnäytetyön ohjaus sulautuu	26
<i>Maarit Ignatius</i>	
Toimittajat ja kirjoittajat	33

Esipuhe

Edessäsi on viides Sulautuva opetus –verkkojulkaisu. Sulautuva opetus -termi lanseerattiin verkko-opetuksen verkkolehdeissä Piirtoheittimessä joulukuussa 2005. Sen jälkeen on järjestetty kuusi kansallista Sulautuva opetus – seminaaria. Seminaarissa pidettyjen case-esitysten pohjalta on julkaistu yksi kirja ja neljä verkkojulkaisua. Kaikki Sulautuva opetus –julkaisut pohjautuvat käytännön toteutusten kuvaamiseen ja kokemusten jakamiseen. Tämänkertainen julkaisu sisältää neljä artikkelia, jotka kuvaavat kolmea sulautuvalla opetuksen mallilla toteutettua kurssia sekä yhtä opinnäytetyön ohjausta.

Näiden seitsemän vuoden aikana sulautuva opetus on vakiinnuttanut asemiaan korkeakoulu-opetuksessa. Eräs tiedekuntamme opettaja totesi kurssiarviossaan, että ei oikein osaa kuvitella miten opettaa ilman verkko-oppimisympäristöä. Verkkoympäristöt ovat tulleet luontevaksi osaksi kurssin oppimisympäristöjä. Voisimmeko jo jättää pois ”sulautuva” -liitteen ja puhua opetuksesta? No, ehkä vielä vuosi 2013 mennään puhumalla sulautuvasta opetuksesta. Mukavia lukuhetkiä alla kuvattujen artikkelien parissa.

Anja Nygrenin ja Taina Joutsenvirran artikkelissa ”Sulautuva opetus: Oppimisen prosessi interaktiivisista luennoista analyttisiin verkkoesseisiin” tarkastellaan sulautuvan opetuksen toimivuutta ja mielekkyyttä kehitysmaatutkimuksen oppiaineessa toteutetun Ympäristö ja kehitys – opintojakson kokemusten ja palautteen avulla. Kurssin suunnittelun lähtökohtana oli, että kurssin opetussisältöjen ja – menetelmien tulee antaa opiskelijoille valmiuksia uudenlaisiin, globalisoituvan maailman, tihentyneen vuorovaikutuksen ja nopeasti muuttuvan asiantuntemuksen haasteisiin. Näihin haasteisiin lähdettiin vastaamaan opetusmenetelmien osalta interaktiivisilla luennoilla ja seminaarilla sekä verkkoesseellä. Sivuaeineopiskelijoille oli luento-osuuden lisäksi tarjolla verkkotentti. Artikkelissa kuvataan paitsi kurssin kulkua myös opiskelijoilta saatua palautetta.

Kirsi Niinimäki analysoi artikkelissaan ”Sulautuva oppiminen metodina kansainvälisellä designkurssilla” sulautuvaa opetusmetodia tapaustutkimuksen kautta, yhteistoiminnallisen tutkivan oppimisen menetelmällä. Kurssi koostui yksilöllisestä oppimisjaksosta, intensiivisestä työparamuotoisesta kontaktiopetuksesta Suomessa sekä syventävästä ryhmätyöosioista. Kurssilla yhdistettiin erilaisia oppimisympäristöjä: verkossa Moodlea, blogia, sähköpostia, ja intensiivijaksolla opiskelijat työskentelivät suomalaisessa kohdenaapurustossa, poissa yliopistokontekstista. Niinimäki arvioi, että tällä opettajankin kannalta kokeellisella kurssilla moninaisten oppimisympäristöjen sulauttaminen mahdollisti – haasteistaan huolimatta - syvällisen ja monitasoisen oppimisen.

Pekka Tervosen artikkelissa ”Vienti- ja tuontitoiminta toteutettuna autenttisen oppimisen menetelmällä” tarkastellaan, miten verkko-opetus soveltuu työelämää simuloivan opetusmenetelmän toteutukseen. Opintojakso koostuu verkossa olevasta opiskelumateriaalista ja tehtävistä, joita opiskelijat suorittavat omassa tahdissaan saaden tarvittaessa neuvoja opettajalta. Artikkelissa myös vertaillaan saman kurssin toteutusta verkko- ja lähiopetuksena sekä miten oppimisympäristö vaikuttaa opiskelijoiden suoriutumiseen.

Maarit Ignatius kuvaa tapausesimerkin avulla sulautuvaa opinnäytetyön ohjausprosessia Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa artikkelissaan ”Opinnäytetyön ohjaus sulautuu”. Sulautuva ohjaus on toteutettu monimedialaisesti käyttäen hyödyksi muun muassa blogia, Adoben Connectia, chatia, tekstiviestejä ja erilaisia suunnittelutyöhön tarkoitettuja sovelluksia. Ignatius pohtii sulautuvan ohjausprosessin asettamia edellytyksiä ohjaajalle, samoin kuin mitä sulautuvassa ohjauksessa menetetään verrattuna perinteiseen opinnäytetyön ohjaukseen.

Taina Joutsenvirta ja Liisa Myyry

Sulautuva opetus: Oppimisen prosessi interaktiivisista luennoista analyttisiin verkko-esseisiin

Anja Nygren ja Taina Joutsenvirta

Johdanto

Globalisaation, tiheytyneen vuorovaikutuksen ja sosiaalisen median myötä tiedon tuotannon ja oppimisen muodot ovat nopeassa muutoksessa yliopisto- ja korkeakouluopetuksessa. Yksi merkittävä muutos tässä suhteessa koskettaa asiantuntijaosaamista. Nykypäivän yliopisto- ja korkeakouluopiskelijoilta edellytetään työelämässä uudenlaisia valmiuksia hankkia tietoa monista eri lähteistä, tarkastella tietoa ja tiedonlähteitä kriittisesti, analysoida olemassa olevaa tietoa sekä tuottaa uudenlaista tietämystä paitsi itsenäisesti myös monia eri tieteenaloja ja intressiryhmiä edustavissa asiantuntijaryhmissä ja paneeleissa (Rieckmann 2012). Tietoa tulee pystyä arvioimaan monista, nopeasti vaihtuvista näkökulmista ja tuotetun tiedon tulee vastata eri toimijoiden, instituuttien ja sidosryhmien tarpeisiin. Verkkoympäristöt muodostavat olennaisen osan nykypäivän tiedonhaun, -tuotannon ja -jakamisen muodoista (Nevgi ym. 2003). Nämä uudenlaiset sekä akateemisen maailman että muiden asiantuntijaympäristöjen edellyttämät työelämän valmiudet asettavat uusia sisällöllisiä ja pedagogisia haasteita myös yliopisto- ja korkeakouluopetukselle.

Sulautuvan opetuksen ja oppimisen (engl. *blended teaching and learning*) ajatuksena on yhdistää joustavasti lähiopetusta ja verkko-opetusta ja luoda tätä kautta uudenlaisia, pedagogisesti ja sisällöllisesti mielekkäitä opetus- ja oppimismenetelmiä ja -ympäristöjä (Garrison & Vaughan 2008, 5; Graham 2006, 4-5). Sulautuvan opetuksen keinoin voidaan vahvistaa opiskelijan omaa ajattelua ja aktiivista toimijuutta, laajentaa ajatusten vaihtoa ja ideointia, monipuolistaa lähteiden hakemista ja jakamista, edesauttaa yhteistoiminnallista tiedon luomista sekä kehittää prosessioppimisen ja tiedon valikoimisen taitoja (Lameras ym. 2012; Stacey & Gerbic 2007; 2008).

Sulautuvaan opetukseen liittyy kuitenkin myös monenlaisia haasteita. Kahden erilaisen oppimisympäristön - kasvokkaisen luokkaopetuksen ja virtuaalisen etäopetuksen - yhteen liittämisen mielekkääksi ja hyvin toimivaksi kokonaisuudeksi ei onnistu ilman huolellista suunnittelua ja eri oppimisympäristöjen keskinäisten yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien tietoista huomioon ottamista (Ross 2012, 149). Uudenlaisten oppimisympäristöjen vakiinnuttaminen yliopiston konventionaalisiin oppimiskäytäntöihin ja institutionaalisiin rakenteisiin ei ole myöskään sujunut ongelmitta (Stacey & Gerbic 2007).

Vaikka sekä perinteisen lähiopetuksen että virtuaalisen etäopetuksen oppimistuloksista, hyödyistä, haitoista ja kehittämishaasteita on olemassa suhteellisen runsaasti tieteellisiä tutkimuksia ja selvityksiä, näiden kahden eri oppimisympäristön sulautuvaa yhdistämistä erilaisissa opetus- ja oppimistilanteissa on tutkittu huomattavasti vähemmän (Stacey & Gerbic 2008, 964). Sulautuvan opetuksen ja oppimisen laaja-alaisen ja monipuolisen kehittämisen kannalta onkin tärkeää, että sulautuvan opetuksen ja oppimisen mielekkyyttä ja vaikuttavuutta tutkitaan useiden eri oppiaineiden ja tieteenalojen lähtökohdista, opetuskäytännöistä ja oppimistavoitteista käsin (Lameras ym. 2012, 141).

Tässä artikkelissa sulautuvan opetuksen toimivuutta ja mielekkyyttä tarkastellaan kehitysmaatutkimuksen oppiaineessa vuosina 2009-2012 sulautuvan opetuksen periaatteilla toteutetun ympäristö ja kehitys -opintojakson kokemusten ja palautteen avulla. Kurssin suunnittelussa

lähtökohdaksi otettiin se, että kurssin opetussisällön ja -menetelmien tulee antaa opiskelijoille valmiuksia uudenlaisiin, globalisoituvan maailman, tihentyneen vuorovaikutuksen ja nopeasti muuttuvan asiantuntijuuden haasteisiin. Tässä esityksessä sulautuvan opetuksen mielekkyyttä tarkastellaan ympäristö ja kehitys -opintojakson suunnittelijoiden ja kurssin vastuopettajan kokemusten sekä kurssille osallistuneilta opiskelijoilta neljän vuoden aikana systemaattisesti kerätyn palautteen pohjalta.

Kurssikuvaus

Kehitysmatutkimuksen oppiaineessa alkoi vuonna 2009 uusi opintojakso nimeltä Ympäristö ja kehitys. Tämän jakson tavoitteena on ollut antaa aineopintovaiheessa oleville opiskelijoille analyttisiä välineitä ymmärtää kehitysmaiden ympäristökysymyksiä useiden eri toimijoiden, instituutioiden ja yhteiskunnallisten tasojen toimintakenttänä nopeasti muuttuvassa ja moniarvoisessa maailmassa. Opintojaksolla ympäristökysymyksiä tarkastellaan sekä materiaalsiin resursseihin että kulttuurisiin merkitysjärjestelmiin kiinnittyvinä monitasoisina ja moniäänisinä kysymyksinä. Kurssi on ollut erittäin suosittu; sille on osallistunut kehitysmatutkimuksen 2. vuoden pääaineopiskelijoiden lisäksi sivuaineopiskelijoita useista eri oppiaineista ja tiedekunnista Helsingin yliopistosta, lisäksi kurssilla on ollut opiskelijoita Aalto-yliopistosta ja Tampereen yliopistosta. Kurssin osallistujamäärä on ollut n. 80 opiskelijaa vuodessa.

Koska kurssille osallistuvien opiskelijoiden tietämys kehityskysymyksistä vaihtelee suuresti, kurssi koostuu kaikille yhteisestä luento-osuudesta (1 op), jossa käytetään erilaisia keskustelu- ja ryhmätehtäviä. Tämän jälkeen pääaineopiskelijat osallistuvat interaktiiviseen seminaariin ja sivuaineopiskelijat lukevat aiheeseen liittyvän kirjallisuuskokonaisuuden (4 op). Koska kehitysmatutkimus on erittäin suosittu sivuaine Helsingin yliopistossa, pienen oppiaineen resurssit eivät riitä kaikkien opiskelijoiden pienryhmäopetukseen.

Oppimisen arviointi

Opintojakson yhteinen luento-osuus on suhteellisen lyhyt ja tiivis. Kuudella luentokerralla käydään läpi kehitysmaiden ympäristökysymysten keskeisiä teemoja ja teoreettisia suuntauksia niin, että teoreettiseen opetukseen yhdistetään asiaa valottavia konkreettisia esimerkkejä ja empiirisiä tapaustutkimuksia. Vaikka kurssilla on paljon osallistujia, joista useimmat eivät tunne toisiaan, opettaja on käyttänyt opetuksessa monenlaisia aktivointimenetelmiä pohjaamalla ajatukseen, että ”Vain antamalla panoksen, voi olla näkyvä” (Myyry & Joutsenvirta 2011, 3). Näiden aktivointitehtävien tarkoituksena on ollut haastaa opiskelijoita kyseenalaistamaan omia ennakkokäsityksiään ja refleктоimaan omien näkemystensä perusteita. Tämä on koettu virkistäväenä, omaan ajatteluun kannustavana ja uusia näkökulmia avaavana, kuten seuraavista opiskelijapalautteista käy ilmi:

Vahvuuksia käytännön esimerkit, esimerkkien anto arjen kautta. Luontokurssilla poikkeuksellisen suuri interaktion määrä + ryhmätehtävät.

Luennoitsijan tapa luennoida käyttäen käytännön esimerkkejä, oikeita tapauksia. Opiskelijoiden osallistaminen onnistui hyvin eri tehtävillä ja keskusteluilla.

Keskustelut, erilaiset ryhmäjaot ja parityöskentelyt piristivät ja jakoivat 1,5 tuntista luentoa hyvin. Kiinnostus pysyi koko ajan.

Erilaisten tutkimusten monipuolinen esiintuonti, monien näkökulmien puolesta puhuminen.

Mukava aina jos luennoitsija käyttää havainnollistavana esimerkkinä omia tutkimuksiaan. Hyvät ryhmätehtävät, vaikka yleensä haasteellisia näin isolla porukalla.

Herätti ajatuksia muttei ollut julistusta. Ryhmätehtävät auttoivat miettimään asioita itse. Halu kannustaa osallistumaan.

Luento-osuuden aikana käytössä on Moodle -oppimisympäristö, josta opiskelijat saavat kurssin ohjeistukset, luentojen rungot ja erilaiset lähdemateriaalit. Power point -esitysten rungot ovat sen verran tiiviitä, että opiskelijat tekevät luennoilla aktiivisesti muistiinpanoja. Monilla opiskelijoilla on luennoilla mukanaan kannettava tietokone ja usein he tarkistavat erilaisia luennolla esiin tulleita, heitä kiinnostavia asioita ja lähteitä netistä luennon aikana. Etenkin monet luennoilla annetut empiiriset esimerkit ovat saaneet opiskelijat nostamaan esille monia mielenkiintoisia kysymyksiä ja keskusteluja luennon aikana. Palautteessa monet opiskelijat ovat toivoneet, että luento-osuus saisi olla pidempi.

Yhteisen luentokurssin jälkeen pääaineopiskelijat osallistuvat lukupiirinomaiseen seminaariin, jossa opiskelijat lukevat kaksi tieteellistä artikkelia jokaiselle tapaamiskerralle etukäteen annetun kirjallisuuden pohjalta. Luettavat artikkelit ovat saatavilla kirjaston e-lehdistä ja opiskelijoiden tulee itse hakea ne tietokannoista. Jokaisella tapaamiskerralla käydään läpi tietty kehitysmaatutkimuksen kannalta relevantti tema ja eri kerroilla käsitellyt teemat nivoutuvat toinen toisiinsa niin, että oppiminen rakentuu edellisillä kerroilla opitun teoreettisen, metodologisen ja sisällöllisen tietämyksen päälle. Tapaamiskerralla etukäteen luetut tekstit käydään analyttisesti läpi käyttämällä erilaisia aktivointikeinoja, kuten väittelyä, opiskelijoiden omia esitelmiä, ryhmäkeskusteluja, vertaisarviointia, aiheesta kertovaa lehtileikettä tai aiheeseen liittyvää elokuvaa. Opiskelijapalautteen mukaan erilaiset menetelmät purkaa auki luettuja artikkeleita ovat tarjonneet mielekkyyttä artikkelien lukemiseen ja herättäneet kiinnostusta tieteellisen argumentoinnin tapoihin ja perusteisiin:

Seminaari oli monipuolinen. Pidin erityisesti siitä, että artikkeleita käsiteltiin eri tavoin. Käsittelevät olivat mielestäni luovia. Opetus ohjasi oman ajattelun kehittämiseen.

Keskustelua johdettiin hyvin ilman painostavaa tunnelmaa, mikä kannusti lukemaan artikkelit.

Erilaiset työskentelytavat eri seminaarikerroilla mukavia. Aiheet vaihtelevia + mielenkiintoisia. Syntyi paljon keskustelua.

Tehtävät joka tunnille oli hyvä asia verrattuna seminaareihin, joissa tehdään yhdelle kerralle laajempi esitelmä. Työmäärä jakautuu näin tasaisemmin. Ympäristön ja kehityksen välisistä kytköksistä tuli melko kattava käsitys. Ehkä joitain avainkäsitteitä olisi voinut käydä läpi ennen artikkelien lukemista tai muuten taustoittaa artikkeleita etukäteen.

Kuten viimeisestä lainauksesta käy ilmi, osa seminaariin osallistuneista opiskelijoista on toivonut, että opettaja antaisi etukäteen tarkkoja ohjeita siitä, mihin asioihin artikkeleita lukiessa tulisi kiinnittää huomiota. Vaikka tämä toive on ymmärrettävä, opettaja on tietoisesti pidättäytynyt tällaisista ohjeistuksista ja perustellut sen opiskelijoille siltä pohjalta, että tulevaisuuden työtehtävissä opiskelijoiden tulee pystyä itse arvioimaan lukemaansa tietoa ja löytää sieltä olennaiset asiat. Ilman etukäteisohjeistuksia keskustelu avautuu seminaareissa helpommin uudenlaisiin näkökulmiin, ilman että opettaja olisi etukäteen ohjannut sitä tiettyä katsantokantaa kohti. Lopupalautteessa opiskelijat ovat usein kiitelleet tällaista linjausta ja kokeneet sen omaa ajattelua, arviointikykyä ja asiantuntijuutta vahvistavaksi.

Seminaarin lopuksi pääaineopiskelijat kirjoittavat verkkotenttiinä analyttisen esseen opettajan tarjoamasta kahdesta eri, vaihtoehtoisesta aiheesta. Esseessä tulee osoittaa seminaarissa käsitellyn kirjallisuuden laajaa ymmärrystä, selkeää yhteen liittämistä ja analyttistä arviointia. Käytössä on Moodle -oppimisympäristö, essee tulee kirjoittaa viikossa ja sen kirjoittamisessa saa käyttää kaikkia mahdollisia relevantteja tietolähteitä. Halutessaan esseen voi kirjoittaa pareittain tai ryhmässä, kuitenkin niin että kunkin kirjoittajan osuus tulee selkeästi näkyville. Opettaja antaa kullekin opiskelijalle loppuesseestä Moodlen kautta kirjallisesti perusteellista palautetta, mikä on koettu erittäin tärkeänä ja kannustavana oman oppimisen kannalta.

Sivuaineopiskelijat suorittavat kirjallisuuskuulustelun valtiotieteellisen tiedekunnan järjestämässä verkkotentissä, joka tapahtuu Moodle -ympäristössä. Verkkotentit ovat opinto-oppaassa ilmoitettuna lauantaipäivinä ja ne kestävät neljä tuntia. Tänä aikana opiskelijat vastaavat opettajan tekemiin soveltaviin tenttikysymyksiin, joiden tavoitteena on harjoittaa asiantuntijalta vaadittavia työelämän taitoja, kuten kykyä analysoida, ratkaista ongelmia, hankkia tietoa ja kykyä soveltaa sitä esitettyyn ongelmaan. Soveltavissa kysymyksissä opiskelijoilta odotetaan analyttisiä kykyjä arvioida erilaisia tieteellisiä näkemyksiä ja hallita laajahkoja kokonaisuuksia. Verkkotentin aikana opiskelijat voivat hyödyntää kaikkia mahdollisia lähde- ja lisämateriaaleja (muistiinpanot, tenttikirjat, Internet tai kaverit), jolloin opiskelijan muisti vapautuu ulkoa oppimisen aiheuttamasta kuormituksesta. (ks. lisää verkkotenteistä Joutsenvirta 2012). Lukuvuoden 2011-2012 verkkotenttikyselyssä kysyttiin opiskelijoiden mietteitä verkkotenttiin valmistautumisesta ja oppimisesta. Tässä kurssille osallistuneiden sivuaineopiskelijoiden mietteitä:

Verkkotentin aikana on mahdollista selailla muistiinpanojaan/etsiä uusia lähteitä internetistä. Tämä tekee tenttikirjan lukuprosessista hieman erilaisen. Lukiessa ei tarvitse pyrkiä ulkoaopetteluun, vaan voi rauhassa keskittyä asioiden ymmärtämiseen tietäessään, että tentin aikana joitakin faktoja voi aina tarkistaa.

Verkkotentti kehittää minusta enemmän ymmärrystä ja oppimista kuin tiedekuntatentti. Verkkotentin aikana voi reflektoida ajatuksiaan vielä materiaalien keskeillä ja tämä saattaa viedä analysointia eteenpäin. Tiedekuntatenteissä sen sijaan kyse on enemmänkin jo opitun/muistetun tiedon "oksentamisesta" paperille, mikä ei mielestäni ole yliopiston tavoitteiden mukaista.

Olen kaikissa verkkotenteissä mielestäni oppinut enemmän, sillä kuten todettua, kirjallisuutta voi lukea jotenkin pohdiskelevammin kun ei ole pelkoa siitä muistaa ko sen ja tämän nimeä tai sitä tahi tuota nippelitietoa.

Olen ollut erittäin tyytyväinen näihin nettitentteihin! Toivon kovasti, että käytäntö leviää muihinkin tiedekuntiin!... mielestäni tämä tyyli vastaa enemmän nykyaikaa, eihän missään työssä joudu ulkomuistista kirjoittamaan yhtäkään paperia, raporttia tai muutakaan esitystä. Tämän viimeisimmän tentin tein sitäpaitsi Espanjasta käsin, sillä olen täällä työharjoittelussa, ja ilman nettitenttiä en olisi saanut tätä suoritusta. Kun vielä kirjallisuuskin oli e-kirjoina ei voi kun kiittää kehitystutkimuksenlaitosta edistyksellisyydestä! Siis ISO kiitos!

Opettajan omien kokemusten mukaan sivuaineopiskelijoiden oppimisen kannalta olisi tärkeää, jos he saisivat samanlaista palautetta verkkotentistään kuin pääaineopiskelijat seminaarin loppuesseestään. Vaikka Moodle mahdollistaa yksityisen palautteen annon kirjallisesti, käytännössä tämä on työläs toteuttaa, koska tenttijöitä on n. 70 henkilöä vuodessa ja opettajalla on myös muita, suuria kirjallisuuskokonaisuuksia tentittävänä. Yleensä opettaja on pyrkinyt antamaan kuitenkin henkilökohtaista palautetta etenkin sellaisissa tapauksissa, että opiskelijan vastaus

on ollut poikkeuksellisen paljon uusia ideoita tarjoava, vastaus on mennyt ohi aiheen tai jonkin asian ymmärtäminen on jäänyt poikkeuksellisen puutteelliseksi. Etenkin tällaisissa tapauksissa opettajalta saatu henkilökohtainen palaute on koettu äärimmäisen tärkeänä.

Johtopäätöksiä

Opintokokonaisuudesta neljän vuoden ajalta saadut tulokset osoittavat, että opiskelijoiden oman ajattelun aktivoiminen, kurssin aikana saatu palaute sekä oppimisen jaksottaminen etukäteen hahmoteltuihin sulautuvaa opetusta ja prosessioppimista tukeviin välivaiheisiin lisäävät opiskelijoiden motivaatiota sekä kykyä hahmottaa asioita laajoista, analyyttisistä näkökulmista. Lähiopetuksen ja verkko-opetuksen yhdistäminen on koettu mielekkäänä ja uusia näkökulmia avaavana. Ennen kaikkea sen on koettu vastaavan tulevaisuuden asiantuntijatehtävien tarpeisiin. Kehitysmaatutkimuksen opiskelijoista monet menevät valmistumisensa jälkeen joko tutkimustöihin tai erilaisiin kehitysyhteistyön ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen asiantuntijatehtäviin, joissa pitää pystyä tuottamaan nopeahkosti tiivistettyjä katsauksia, raportteja, asiantuntijalauseuntoja ja kehityssuunnitelmia useille eri toimijoille ja instituuteille. Tällaisiin asiantuntijatehtäviin hyvin suunniteltu, analyyttisesti haastava sulautuva opetus tarjoaa parhaimmillaan tärkeitä valmiuksia.

Toimivien ja mielekkäiden sulautuvan opetuksen opetuskokonaisuuksien ja oppimisympäristöjen kehittäminen vaatii institutionaalista tukea ja eri opettajien yhteistyötä. Jokaista kurssia ei kannata kehittää sulautuvan opetuksen suuntaan eikä virtuaalisen opetusteknologian lisääminen perinteiseen luokkaopetukseen automaattisesti tee kurssista mielekästä, sulautuvan opetuksen pedagogisia vahvuuksia palvelevaa kurssia. Sulautuvaan opetukseen ja oppimiseen pohjautuvien opintokokonaisuuksien suunnittelun tulisikin lähteä kurssin oppimistavoitteiden ja opiskelijoiden ja opettajan/opettajien tarpeiden, mielenkiinnon ja sitoutuneisuuden pohjalta (Garrison & Vaughan 2008; Stacey & Gerbic 2008).

Hyvin suunniteltu, interaktiivinen sulautuva opetus vaatii selkeitä ohjeistuksia sekä osallistujien vastuunottoa omasta oppimisestaan ja rakentavasta vuorovaikutuksesta toisten osallistujien kanssa (Entwistle & Walker 2000). Etenkin verkko-opetuksessa opettajan antamalla palautteella, opiskelijan oman oppimisen reflektoinnilla sekä vertaispalautteella on tärkeä merkitys. Sulautuvan opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa opettajalla tulee olla selkeä näkemys oppimistavoitteista, -menetelmistä ja oppimisen arvioinnin muodoista, joiden tulee olla linjassa oppimistavoitteiden kanssa (Joutsenvirta 2011). Nopeasti muuttuvissa tiedontuotannon ja -jakamisen käytänteissä käsiteltävänä olevan kirjallisuuden ja muun aineiston tulee olla ajankohtaista ja relevanttia.

Sulautuvan opetuksen oppimismuotojen moninaisuuden, tiedon nopean uusiutumisen ja moniäänisyyden ja moniarvoisuuden vuoksi, erityisen tärkeää sulautuvan opetuksen mielekkyyden kannalta on, että opiskelijat harjaantuvat refleктоimaan oppimisjakson aikana ja sen päättyessä omaa oppimispolkuaan (McAlpine & Weston 2000; Vennesson 2008). Parhaimmillaan sulautuva opetus edesauttaa opiskelijoiden analyyttisiä kykyjä hahmottaa tieteellisen tiedon lähtökoh-
tia ja perusteita, monipuolistaa opiskelijoiden valmiuksia hakea, valikoida ja arvioida oleellista tietoa, edesauttaa opiskelijoiden taitoa reflektoida omaa oppimistaan sekä antaa valmiuksia soveltaa opittuja asioita uusiin yhteyksiin ja näkökulmiin.

Lähteet

- Garrison, R. & Vaughan, H. 2008. *Blended learning in higher education: Framework, principles and guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Graham, C.R. 2006. Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco: Pfeiffer.
- Entwistle, N. & Walker, P. 2000. Strategic alertness and expanded awareness within sophisticated conceptions of teaching. *Instructional Science* 28: 335-361.
- Joutsenvirta, T. 2011. Tiedekuntatenttien uudistaminen verkkotentiksi. Teoksessa L. Myyry & T. Joutsenvirta (toim.) *Sulautuvaa opetusta verkkokeskustelusta ohjaukseen*: 24–42. <http://www.helsinki.fi/valtiotieteellinen/julkaisut/sulautuva2011.pdf>
- Lameras, P., Levy, P, Paraskakis, I. & Webber, S. 2012. Blended university teaching using virtual learning environments: Conceptions and approaches. *Instructional Science* 40(1): 141-157.
- McAlpine, L. & Weston, C. 2000. Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science* 28(5-6): 363-385.
- Myyry, L. & Joutsenvirta, T. 2011. Esipuhe. Teoksessa L. Myyry & T. Joutsenvirta (toim.) *Sulautuvaa opetusta verkkokeskustelusta ohjaukseen*: 3–6. <http://www.helsinki.fi/valtiotieteellinen/julkaisut/sulautuva2011.pdf>
- Nevgi, A., Kurhila, J. & Lindblom-Ylänne, S. 2003. Kohti virtuaalisia oppimisympäristöjä. Teoksessa *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja* (Toim. S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi): 376–402 Helsinki: WSOY.
- Rieckmann, M. 2012. Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures* 44(2): 127-135.
- Ross, V. 2012. From transformative outcome based education to blended learning. *Futures* 44(2): 148–157.
- Stacey, E. & Gerbic, P. 2007. Teaching for blended learning: Research perspectives from on-campus and distance students. *Educational and Information Technologies* 12(3): 165–174.
- Stacey, E. & Gerbic, P. 2008. Success factors for blended learning. *Hello! Where are you in the landscape of educational technology? Proceedings ascilite Melbourne 2008*: 964–968. <http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne08/procs/stacey.pdf> [luettu 30.08.2012)
- Vennesson, P. 2008. Case studies and process tracing: Theories and practices. Teoksessa D. della Porta & M. Keating (toim.) *Approaches and methodologies in the social sciences*: 223-240. New York: Cambridge University Press.

Sulautuva oppiminen metodina kansainvälisellä design -kurssilla

Kirsi Niinimäki

Johdanto

Perinteinen design opetus on pohjautunut kiinteään oppilas-opettajakontaktiin, pienryhmäopetukseen ja henkilökohtaiseen oppimisprosessin ohjaukseen. Viime vuosina kontaktiopetuksen määrä on kuitenkin laskenut ja oppilaan itseohjautuvuus lisääntynyt. Kansainvälisen yhteistyön lisääntymisen myötä erilaiset monikulttuuriset opiskeluosuudet ovat myös lisääntyneet ja internetin käytön myötä virtuaaliopetuksen määrä on kasvanut. Virtuaaliopetus mahdollistaa myös yhteistyöopetuksen kansainvälisessä kontekstissa.

Tämä artikkeli analysoi sulautuvaa opetusmetodia tapaustutkimuksen kautta. Teksti esittelee kansainvälisen kurssin opetus- ja oppimisprosessin. Analysoitava kurssi koostui yksilöllisestä oppimisjaksosta, intensiivisestä työpajamuotoisesta kontaktiopetuksesta Suomessa sekä virtuaalisesta syventävästä ryhmätyöosuudesta. Kurssin järjestivät yhteistyössä Aalto yliopisto Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu, Politecnico di Milano Italiasta ja L'Ecole de Design Nantes Atlantique Ranskasta. Kurssi on osa laajempaa Tango, AH-Design EU-projektia, jossa keskitytään kokeellisten suunnittelumenetelmien kautta eri ikäpolvien kohtaamiseen ja hyvän arjen luomiseen erilaisissa konteksteissa. Tämä teksti esittelee kurssin, joka toteutettiin Kannelmäessä keväällä 2012 ja joka on myös osa WDC2012-hanketta (Helsinki World Design Capital 2012). Kurssi *Repicturing Suburban neighborhood* haastoi opiskelijat kuuntelemaan alueen asukkaita osallistavan työpajatyöskentelyn kautta.

Parempaa naapurustoa suunnittelemassa, *Repicturing Suburban neighborhood*

Viime vuosina design on vallannut uusia alueita. Enää eivät suunnittelijat suunnittele vain kauniita painokuvioita tekstiiliin, lautasia ja haarukoita tai valtamerilaivoja, vaan designin avulla luodaan parempaa palvelukokemusta tai vaikkapa sosiaalista hyvinvointia. Tämän kurssin tavoitteena oli tarjota design opiskelijoille uudenlainen ja hyvin kokeellinen oppimiskokemus todellisessa sosiaalisessa kontekstissa. Tavoitteena oli tutkia hyvää arkea ja naapurustoa ja tämän tiedon kautta sosiaalista hyvinvointia ja suunnittelijan mahdollisuuksia luoda sosiaalista hyvinvointia lähiönaapurustossa.

Kurssi oli osa laajempaa EU -projektia, joten alusta asti tiesimme saavamme mukaan opiskelijoita Ranskasta ja Italiasta. Koska varsinainen kontaktiopetus oli vain yhden viikon mittainen, rakensimme kurssille verkkoon sivuston, jonne keräsimme oppimista pohjaavaa materiaalia aiheesta Intergenerational dialogue, sukupolvien välinen kohtaaminen. Jotta varmistaisimme opiskelijoiden tutustuvan materiaaliin, etukätestehtävä pohjautui tähän verkkoon kerättyyn aineistoon, joka oli opiskelijoiden saatavilla kuukautta ennen intensiiviopetusjaksoa Suomessa.

Intensiiviopetusviikon jälkeen opiskelijoiden ryhmätyöskentely jatkui virtuaalisesti kuukauden ajan. Koska opiskelijat jatkoivat työskentelyä fyysisesti etäällä toisistaan, eri maissa, tänä etätyöskentelyjaksona käytimme aktiivisesti virtuaaliopetuksen mahdollisuuksia. Näin sulautuva oppiminen ja opetus muodostivat kurssin oppimisprosessille pohjan.

Yksilötehtävä, lämmittely, tutustuminen

Etukäteistehtävänä oli tutustua annetun materiaalin kautta sukupolvien väliseen kohtaamiseen ja erityisesti sosiaaliseen hyvinvointiin naapurustossa ja omassa kulttuurissa. Kurssin sivustolle oli ladattu tiivistetty opetuspaketti aiheesta ja samalla tarjottiin linkkejä laajemmin aihetta käsitteleviin tutkimusraportteihin. Näin opiskelija pystyi itse valikoimaan tutustumisensa laajuuden ja syvyyden. Sivustolla oli myös esittely Kannelmäestä, jossa intensiiviovetusviikko tulisi olemaan. Opiskelijoita pyydettiin myös pohtimaan sosiaalista hyvinvointia ja omassa kulttuurissa ilmenviä haasteita sukupolvien välisessä kohtaamisessa. Tämän tiedon pohjalta kukin opiskelija suunnitteli julisteen aiheesta sosiaalinen hyvinvointi, jonka toi mukanaan intensiiviviikolle Suomeen.

Jokaista kurssilaista pyydettiin myös esittäytymään kurssisivustolla. Täten eri maista saapuvat kurssilaiset tutustuvat toisiinsa virtuaalisesti jo ennen fyysistä tapaamista. Tämä toimi ikään kuin esilämmittelynä intensiiviovetusjaksolle ja siellä tehtävälle ryhmätyöskentelylle.

Intensiiviviikko, yhteistoiminnallinen tutkiva oppiminen

Viikon kontaktiovetus järjestettiin Kannelmäessä, joka oli kurssin kohdenaapurusto. Näin opiskelijat vietiin todelliseen sosiaaliseen kontekstiin ja pois omasta mukavuusalueestaan, yliopiston seinien sisältä. Kontekstin luominen olikin näin varsin konkreettista, koska kohde (alue ja ihmiset) oli koko ajan ympärillä. Käsiteltävät asiat linkitettiin konkreettisesti merkityksellisiin ja todellisiin ongelmiin ja todellisiin ihmisiin. Kontekstin luomista auttoi myös tiivis oppimisyhteisö, oman pienryhmän rakentuminen ja tavoitteiden määrittely yhdessä. (Hakkarainen et al. 1999.)

Kurssi oli Kanneltalon näyttelytilassa, ja kurssi oli samaan aikaan avoin työpaja ja näyttely. Näyttelyssä esillä oli etukäteen Kannelmäestä ja alueen asukkailta kerättyä materiaalia sekä opiskelijoiden etukäteistehtävät, julisteet sosiaalisesta hyvinvoinnista. Näyttelyssä vierailijat saivat myös osallistua näyttelyyn erilaisten Kannelmäkeen liittyvien kyselyiden kautta. Näin viikon ajan näyttely toimi avoimena työpajana ja edesauttoi opiskelijoiden ja paikallisten asukkaiden kohtaamista. Näyttelytila muuntui viikon aikana opiskelijoiden työskentelyn edetessä. Kurssi/näyttelytilaa voidaankin luonnehtia fyysiseksi yhteisölliseksi oppimistilaksi, joka loi kontaktin opiskelijoiden ja paikallisten asukkaiden välille.

Viikon aikana opiskelijat tutustuivat alueen toimijoihin; vanhusten palvelutaloihin, päiväkoteihin sekä havainnoivat aktiivisesti ympäristöä. Erityisesti opiskelijoita kiinnostivat kohtaamisen tilat ja paikat sekä eri ikäpolvien reitit Kannelmäessä. Kanneltalon näyttelytilaan oli järjestetty kohtaamisia esim. vanhuksille iltapäiväkahvien merkeissä, jolloin opiskelijat voivat luontevasti haastatella alueen asukkaita.

Kontaktiovetusviikolla opiskelijat työskentelivät ryhmittäin siten, että eri yliopistojen opiskelijat muodostivat sekaryhmiä. Opetusmuoto oli yhteistoiminnallista tutkivaa oppimista. Yhteistoiminnallinen oppiminen tarkoittaa pienryhmässä, rajatussa kognitiivisessa yhteisössä, ongelmaratkaisutilanteiden kautta rakentuvaa yhteistä ymmärrystä (Häkkinen & Arvaja 1999). Yhteistoiminnallisessa oppimisessä keskiössä on yhteisen toiminnan kautta luotu uusi tieto ja yhteinen ymmärrys käsiteltävästä ongelmasta (Soini 2001). Tutkiva oppiminen pyrkii ongelmien syvempään ymmärtämiseen ja ilmiöiden selittämiseen. Tutkivaan oppimiseen kuuluvat tiedonkeruu yhteisöllisesti ja asiantuntijuuden jakaminen. (Hakkarainen et al. 1999.)

Hakkaraisen, Longan ja Lipposen (1999) mukaan tutkivassa oppimisessä tutkimisprosessi aloitetaan jo ennenkuin opiskelijalla on täydelliset tiedot ongelmasta ja prosessi on asteittain

syvenevä: ongelmanratkaisu etenee dynaamisesti epätarkoista kysymyksistä jaetun asiantuntijuuden ja yhteistoiminnallisen oppimisen kautta syvempään ymmärrykseen ja uuteen tietoon. Yhteistoiminnallinen oppiminen muodostuu kognitiivisten, emotionaalisten ja motivationaalisten tekijöiden keskinäisestä dynaamisesta vuorovaikutuksesta ja sen lopputuloksena voi syntyä ainutkertaisia tuotoksia ja syvällistä merkitysten jakamista, uutta tietoa (Häkkinen & Arvaja 1999). Syvällistä ja merkittävää -oppimista tapahtuu todennäköisemmin monitasoisissa sosiaalisissa tilanteissa kuin yksilöllisesti työskennellen (Lindfors 2009, 19).

Yhteistoiminnallista oppimista syventää kognitiivinen monimuotoisuus, erilaiset asiantuntijuudet, jotka voivat olla olemassa ennen yhteistoiminnallista oppimista tai syntyä oppimisprosessin aikana (Brown & Campione 1994). Tässä kurssissa opiskelijoiden taustatiedot ja osaaminen olivat osittain päällekkäistä (designin diskurssista nousevaa), mutta myös hieman erilaisia, koska opiskelijoiden pääaineet erosivat kovasti toisistaan (esim. teollinen tuotesuunnittelu, huonekalusuunnittelu, arkkitehtuuri, mediasuunnittelu, kestävän kehityksen mukainen design). Kellään opiskelijoista ei ollut aiempaa kokemusta suunnittelusta sosiaalisessa kontekstissa tai osallistavasta suunnittelusta, joten tällä tasolla kaikki olivat yhtä kokemattomia. Kognitiivista monimuotoisuutta rikastuttivat myös paikalliset asukkaat. Opiskelijoiden näkemys Kannelmäestä muuttui ratkaisevasti paikallisten asukkaiden haastatteluiden jälkeen, ja alueen mahdollisuudet ja potentiaali korostuivat ongelmien sijaan. Ilman tätä paikallisten näkemystä ja tietoa opiskelijoiden ymmärrys alueesta olisi ollut melko ulkokohtaista.

Kontaktiopetusviikon aikana opiskelijaryhmät muodostivat oman ymmärryksensä alueesta, asukkaista ja ongelmakohdista ja yhteistoiminnallisen neuvottelevan vuorovaikutuksen (Häkkinen & Arvaja 1999) kautta rakensivat oman tehtävänsä ja tavoitteensa suunnittelukonseptille. Konteksti, paikallinen ympäristö ja ennen kaikkea paikalliset asukkaat vaikuttivat ongelman ja konseptin muotoutumiseen. Kognitiivisen monimuotoisuuden pohjalta (opiskelijat ja myös paikalliset asukkaat) ja avoimen, osallistavan työpajatyöskentelyn kautta yhteistoiminnallinen tutkiva oppiminen tuotti uutta ymmärrystä hyvästä naapuruudesta ja sosiaalisesta hyvinvoinnista ja ideoita näiden aspektien parantamiseen Kannelmäessä. Viikon intensiivijakson loppuksi kukin opiskelijaryhmä esitteli keskenään neuvotellen muotoilemansa suunnitteluongelman, joka oli kummunnut todellisesta kontekstista ja siihen tehdyn ratkaisun sekä suunnitelmansa työskentelyn jatkamisesta etäjäskolle.

Blogit oppimista esittelemässä

Kurssitehtävään kuului, että kukin ryhmä piti julkista blogia intensiiviopetusviikon aikana. Näin yleisön, opettajien ja muiden opiskelijoiden oli mahdollista tutustua tapahtumaan reaaliaikaisesti. Julkiset blogit toimivat ikään kuin sisäisen oppimisprosessin ikkunoina reaali maailmaan. Niiden kautta opiskelijat informoivat ulkopuolisia (kannelmäkeläisiä ja muuta yleisöä) tapahtumista ja omasta oppimisestaan. Ajatuksena oli, että kustakin ryhmästä tuotettaisiin yksi kommentti/päivä viikon aikana. Ryhmätyöskentely oli kuitenkin niin intensiivistä, että päivittäiseen blogin pitoon opiskelijat eivät kyenneet. Voi myös olla, että blogin julkisuus asetti paineita tekstin tuottamiseen. Kukin ryhmä pystyi tuottamaan muutaman blogipäivityksen viikon aikana.

Yhteisöllinen virtuaalitila oppimisen tukena

Kurssin omalla sivustolla oli tarjolla perustietoa Kannelmäestä. Sinne oli kerätty sekä tutkimustietoa Kannelmäestä, että erään opiskelijamme keräämään tietoa mm. Kannelmäen asukkaiden haastatteluja hyvästä naapuruudesta. Nämä tiedot auttoivat opiskelijoita työskentelyn

aloitukseen intensiiviviikolla. Sinne kerättiin myös koko intensiiviviikon aikana syntynyttä tietoa; tekstejä, muistiinpanoja ja kuvia. Myös opiskelijoilla oli mahdollisuus ladata sinne omia kuvia ja välitehtäviä sekä käydä vapaata keskustelua keskenään. Tämä alusta toimi kriittikittömästi tiedon jakamisen välineenä ja sinne pääsy oli vain kurssilaisilla ja opettajilla. Kontaktiopetusviikon jälkeen syventävään etäjaksioon kuuluvat oppimispäiväkirjat ladattiin verkkoon kurssisivustolle samoin kuin suunnittelukonseptin etenemisvaiheet ja lopullinen versio. Näin virtuaalialusta tuki yhteisöllistä oppimista ja yhteisöllistä kommunikointia.

Syventävä yhteisöllinen etäoppimisjakso

Intensiiviviikon jälkeen italialaiset ja ranskalaiset opiskelijat palasivat kotiinsa ja ryhmien työskentely jatkui etätyöskentelynä kuukauden ajan. Eri maissa olevat opiskelijat työskentelivät sähköpostin ja skypen välityksellä työstäessään omaa konseptiaan eteenpäin. Viikottaiset sähköpostiviestit opettajalle kertoivat opiskelijoiden työskentelyn etenemisestä ja välillä pidettiin yhteiset skype palaverit. Ennen näitä palavereita kurssin sivustolle oli ladattu aineisto kunkin ryhmän konseptin etenemisestä, jota sitten skypen kautta yhteisesti käsiteltiin. Suomalaisten opiskelijoiden kanssa tapasimme myös kasvokkain joka viikko. Tiiviin kontaktiviikolla tapahtuneen ryhmäytymisen jälkeen etätyöskentely sujui yllättävän hyvin. Aikatauluissa pysyminen oli kuitenkin varsin haastavaa ja opiskelijoita piti muistutella oppimispäiväkirjoista ja virtuaalitapaamisista useampaan kertaan. Tässä vaiheessa opiskelijoiden motivointi pelkän sähköpostin ja skypen kautta olikin varsin haasteellista.

Vaihe	Etukäteistehtävä	Kurssiviikko	Syventävä etäjakso
Väline	<ul style="list-style-type: none"> Sähköposti-info Kurssin verkkosivu/Moodle 	<ul style="list-style-type: none"> Kurssin verkkosivu/Moodle Blogit 	<ul style="list-style-type: none"> Kurssin verkkosivu/Moodle Sähköposti Yksilö/ryhmä Skype
Opetusmuoto	<ul style="list-style-type: none"> Ohjeistus 	<ul style="list-style-type: none"> Luennot, alustukset Tiivis kontaktiopetus 	<ul style="list-style-type: none"> Tutorointi

Taulukko 1: Kurssin vaiheet, opetusvälineet ja opetusmuoto

Opettajana kokeellisessa kurssissa

Tämän tyyppisessä kurssissa opettajan rooli on enemmänkin mahdollistaja ja rinnalla kulkija kuin perinteinen tietoa jakavan opettajan (Bonk & Graham 2006). Kurssin hyvä suunnittelu ja oppimisprosessin tarkka vaiheistus ja ajoitus vaativat paljon etukäteistyötä. Pohja-aineiston keruu ja oppimispaketin kasaaminen kurssisivulle etukäteistehtävään oli suuri työmäärä. Myös kurssijärjestelyt Kannelmäessä vaativat paljon etukäteisneuvotteluja ja järjestelyjä.

Intensiivikontaktiopetusjakso oli myös opettajalle varsin haasteellinen. Koska tutkivaan oppimiseen kuuluu alun epämääräisyys, tutkittava ongelma muodostetaan yhdessä ryhmän sisällä, tämä asetti ohjaukselle haasteita. Opiskelijat olivat kuitenkin hyvin motivoituneita, eivätkä tur-

hautuneet alun epämääräisyydestä, kieliongelmistä, avoimesta opetustilasta (näyttelytila), vaan saivat hienosti omassa ryhmässä muodostettua yhteisen ymmärryksen kontekstista, ongelmasta ja ratkaisusta.

Tällaisessa kokeellisessa prosessissa opettaja ei ole asiantuntija vaan opettajakin on mukana jaetussa asiantuntijuudessa ja uuden oppimisessa. Tietoa haettiin yhdessä, paikallisia asukkaita haastateltiin yhdessä ja usein opettaja toimi tulkkina paikallisten asukkaiden ja kansainvälisten opiskelijoiden välissä. Opettaja saa olla osallisena opiskelijoiden syvässä ja yhteistoiminnallisessa oppimisprosessissa ja siten opettajakin oppii uutta. Konseptin työstäminen valmiiksi etäjäksellä vaatii sitten perinteisempää opettajan roolia kannustajana, eteenpäinpuskijana ja myös kritiikin antajana.

Yhteenveto

Lähiopetusta ja verkko-opetusta yhdistävä sulautuva oppiminen valittiin opetusmuodoksi kurssin kansainvälisyyden vuoksi. Sulautuvalla oppimisella pystyttiin rakentamaan eri opetustekniikoita ja metodeita yhdistävä rikas oppimisympäristö, joka tuotti mielekkään ja yhteistoiminnallisen oppimisprosessin (Bonk & Graham 2006). Koska intensiiviopetusjakso oli vain viikon mittainen, verkko-opetus toimi tukena ennen ja jälkeen kontaktiopetuksen ja mahdollisti näin melko laajan kurssikokonaisuuden toteutumisen, vaikka opiskelijat olivat suurimman osan aikaa fyysisesti eri maissa; Suomessa, Italiassa ja Ranskassa. Yksilöllisesti tehtävä etukäteistehtävä toimi kurssin lämmittely- ja tutustumisjaksona ennen intensiiviä. Viikon kontaktiopetus mahdollisti opiskelijoiden ryhmäytymisen, kontekstin ymmärtämisen ja yhteisten tavoitteiden muodostumisen. Tämän jälkeen syventävä ja yhteisöllinen etäoppimisjakso oli tuloksellista ja ryhmien oli mahdollista saavuttaa asettamansa tavoitteet, luoda suunnittelukonsepti Kannelmäen naapuruston parantamiseen. Sulautuvalla oppimisella saavutettiin uusia tiedollisia ja sosiaalisia taitoja sekä laajennettiin design käsitteen sisältöä koskemaan suunnittelua myös sosiaalisessa kontekstissa.

Kaikki ei kuitenkaan sujunut aivan ennakkosuunnitelmien mukaisesti. Kurssisivustolla ladattuja aineistoja osattiin käyttää hyvin sekä hakea lisää materiaalia verkosta. Opiskelijoiden oma passiivisuus verkossa oli kuitenkin yllätys. Kurssisivuston keskustelumahdollisuutta ei käytetty lainkaan ja omien aineistojen lataaminen kurssisivullekin oli melko laimeaa. Julkista blogia pidettiin kurssiviikon aikana vain muutaman kerran. Tosin tähän vaikutti oppimistilanteen intensiivisyys. Ryhmät työskentelivät hyvin tiivisti aamusta iltaan kontaktiopetusviikon aikana ja ilmeisesti todellinen yhteisöllisyys oli virtuaalisuutta tärkeämpi tässä vaiheessa. Pidemmällä kurssilla blogin pito lienee onnistuneempaa, koska tällöin reflektiivisempi työskentely tukee omaa oppimisprosessia, oman ymmärryksen syventymistä, ja tekee sen näkyväksi myös opettajalle päin. Blogin julkisuus myös saattaa asettaa esteitä sen käytölle. Oppimispäiväkirjat, mitä sain kurssin jälkeen ja jotka laitoin kurssin omalle sivustolle kurssilaisten luettavaksi, olivat varsin syvälistä reflektiivistä pohdintaa omasta oppimisprosessista verrattuna hyvin toteavaan sävyyn tehtyihin julkisiin blogikirjoituksiin.

Ryhmän etätyöskentely virtuaalisesti kontaktiviikon jälkeen onnistui hyvin. Tähän auttoi vahva ryhmäytyminen kontaktiviikon aikana, jolloin ryhmät saivat asetettua itselleen yhteisen päämäärän ja tavoitteet työskentelylleen. Muutama opiskelija jättäytyi tässä vaiheessa ryhmätyöstä pois ja jatkoi tehtävän loppuun itsenäisesti. Tämäkin oli sallittua ja kurssin ajatuksena olikin tukea kunkin oppijan omaa prosessia ja yksilöllähtöistä oppimista, jossa kullakin oppijalla on valta määritellä omaa oppimisprosessiaan (Bonk & Graham 2006). Kuitenkin vahva jakamisen tarve oli kaikilla ja kurssisivulle laitoinkin kunkin ryhmän ja yksilön työskentelyn välivaiheet, joita yhteisissä skype-tapaamisissa käytiin aktiivisesti läpi.

Lopuksi

Sulautuva oppiminen mahdollisti syvällisen, monitasoisen oppimisen, jossa tärkeänä osana oli kontaktiopetusviikko todellisessa sosiaalisessa kontekstissa. Yhteistoiminnallinen tutkiva oppiminen edesauttoi syvällistä ryhmässä tapahtuvaa uuden ymmärryksen ja tiedon tuottamista. Yhteistoiminnallinen oppiminen tuottaakin moniulotteisempaa ymmärrystä ja osaamista kuin yksilökeskeinen oppimisprosessi (Lindfors 2009). Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen kuuluu ajatus, että syvällinen oppiminen edellyttää sekä osallistumista yhteisön toimintaan (sekä opiskelijayhteisö että Kannelmäen naapurusto) että sosiaalista vuorovaikutusta (Häkkinen & Arvaja 1999). Verkko-oppiminen mahdollisti yksilöllisen ja yhteisöllisen toiminnan ajasta ja paikasta riippumatta ja tuki näin yksilön ja ryhmän oppimisprosessia (Lindfors 2009).

Tämän kurssin varsin kokeellinen lähestymistapa todellisessa sosiaalisessa kontekstissa oli kokeilu myös opettajan kannalta ja siten koin oppivani yhdessä opiskelijoiden kanssa paljon uusia asioita osallistavasta suunnittelusta, sosiaalisesta hyvinvoinnista ja suunnittelijan uusista rooleista yhteiskunnassa. Sulautuvan oppimisprosessin suunnittelu oli myös varsin haastavaa ja kaikki suunnitellut tasot eivät toteutuneet. Palkitsevinta tässä kokemuksessa oli kontaktiopetusjakso ja yhteisen oppimisen ja uuden ymmärryksen jakaminen opiskelijoiden kanssa. Verkko-opetus kuitenkin mahdollisti tämän kansainvälisen kurssin kokonaisuuden toteutumisen ja oli siten välttämätön lopputuloksen aikaansaamiseksi.

Lähteet

- Bonk, C. & Graham, C. (2006). *The Handbook of Blended Learning. Global perspectives*. Pfeiffer.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (1999). *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Helsinki: WSOY
- Häkkinen, P. & Arvaja, M. (1999). *Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristössä*. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY.
- Lindfors, E. (2009). *Opitaanko verkossa keskustellen?* Teoksessa Joutsenvirta, T. & Kukkonen, A. (toim.) *Sulautuvaa opetusta monilla tavoilla ja menetelmillä*. Helsingin yliopisto, Valtiotieteellisen tiedekunnan verkko-opetuksen kehittämissyksikkö, 18.-33. Haettu 5.8.2012 osoitteesta http://www.helsinki.fi/valtiotieteellinen/julkaisut/sulautuva_opetus.pdf
- Soini, H. (2001). *Oppiminen sosiaalisena käytäntönä. Vertaiskonsultaatio yhteistoiminnallisen oppimisen muotona*. *Psykologia* 36 (1-2), 48-59.

Vienti- ja tuontitoiminta toteutettuna autenttisen oppimisen menetelmällä

Pekka Tervonen

Esittely

Artikkeli perustuu vuonna 2008 benchmarking –projektissa tehtyyn opintojakson vertaisarviointiin. Projektin vetäjänä toimi Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun yliopettaja Irja Leppisaari ja siihen osallistui opintojaksoja ja opettajia seuraavista ammattikorkeakouluista: Arcada, EKAMK, HAMK, Humak, JAMK, KAJAK, KPAMK, KTAMK, LAMK, OAMK, PIRAMK ja VAMK. Projektin tavoitteena oli (Herrington & Oliver 2000) esittämien autenttisen oppimisen elementtien mukaan tehtyjen opintojaksojen vertaisarviointi. Autenttinen oppiminen voidaan määritellä esimerkiksi: *Autenttinen oppiminen* on oppimista koskeva näkemys, joka korostaa opiskelijan sitoutumista ja aitouden kokemusta suhteessa omaan oppimiseensa. Autenttisesti oppimisessa opiskelija on oppimisensa omistaja ja subjekti, ei kohde. Autenttinen oppiminen liittyy käsitteenä myös kysymykseen siitä vastaavatko jotakin aihepiiriä tai toimintaa koskeva opetus ja oppiminen niiden kohteen, esimerkiksi ammatillisen käytännön, sisältöä ja luonnetta. Toiminnan oppimisen kannalta tämä merkitsee kosketusta asiantuntijan toimintaan. Autenttisen oppimisen osatekijöinä nähdään aidot tiedonlähteet, työelämässä esiintyvät tehtävät sekä oppijan omat ideat ja käsitykset. Vertaisarviointi ja muut projektin vaatimat toimenpiteet tehtiin Ning -sosiaalisen median ympäristössä. Sosiaalisessa mediassa käytiin keskustelut ja toimenpide-esitykset osallistujien tekemistä verkkokursseista. Kukin osallistuja oli tehnyt verkkokurssinsa oman koulun oppimisalustalle. Verkkokurssia vienti- ja tuontitoiminta 3 op toteutetaan moodle -oppimisalustalla. Tässä artikkelissa tarkastelen vertaisarvioinnin toimenpiteitä ja tuloksia projektissa olleen opintojaksoni vienti- ja tuontitoiminta 3 op osalta. Esitän myös omat arvioni opintojakson toteuttamisesta ja tuloksista noin kymmenen vuoden perusteella. Lopuksi vertaan opintojakson toteuttamista luokkaopetuksen ja virtuaaliopetuksen välillä.

Opintojakso

Tarkasteltavana oleva opintojakso ”Vienti- ja tuontitoiminta” 3 op kuuluu Kajaanin ammattikorkeakoulun vapaavalintaisiin opintoihin ja on tarjolla myös virtuaaliammattikorkeakoulun portaalissa. Olen tehnyt opintojakson alun perin WebCT -opiskeluympäristöön ja siirtänyt sen Moodleen keväällä 2009. Sen jälkeen olen päivittänyt kurssia noin kaksi kertaa vuodessa substanssin osalta ja jatkuvasti tarvittaessa linkkien ja tullauksen osalta. Alustan työkaluista käytetään tentti- ja tehtävätyökalua sekä Moodlen sisäistä sähköpostia. Opintojakson suorittaa noin 70 opiskelijaa vuosittain. Minulla on siis usean vuoden kokemus opintojakson toteuttamisesta ja tuloksista.

Opintojakson tavoitteena on, että opiskelija harjaantuu ulkomaankaupan asiakirjojen tulkintaan ja osaa laatia ulkomaankaupan asiakirjat sekä osaa neuvotella toimitus- ja maksuehdoista.

Opintojakso sisältää ulkomaankaupan sopimuksien, tarjouksien, toimitusehtojen, maksuehtojen ja vakuutusten ja ulkomaankaupan asiakirjojen opiskelun sekä vienti- ja tuontitullauksen teon.

Opintojakso koostuu opiskelumateriaalista, jonka opiskelija voi tulostaa word -asiakirjana kotisivulta tai lukea htm- versiona kuvaruudulta. Opiskelumateriaalissa on linkkejä tehtävien ratkaisemisessa tarvittaville verkkosivuille ja muuhun asiaan liittyvään aineistoon. Opiskelu tapahtuu

aiheiden mukaisessa järjestyksessä. Opiskelija lukee kurssimateriaalia ja tekee ensin aiheen mukaiset testit ja sitten tehtävät. Testit ovat moodlen testi -työkalulla tehtyjä monivalinta- ja pienesseehyhtteitä. Tehtävät ovat case-tehtäviä, jotka opiskelija palauttaa word- tai pdf -asiakirjoina. Arvioin testit ja tehtävät pisteillä, ja Moodle laskee arvosanan (0 - 5) pisteiden perusteella määritellyin kriteerein. 50 % (138 pistettä) kokonaispisteistä (276 pistettä) tuottaa arvosanan 1 ja loppuosa on jaettu tasaisesti arvosanoihin 2 - 5. Opiskelijat voivat seurata kurssiarvosanan kehittymistä arvioinnit -toiminnolla sitä mukaa, kun palauttavat tehtäviä, jotka hyväksyn ja arvioin. Kuitenkin kaikki testit ja tehtävät on suoritettava hyväksytysti kurssiarvosanan saamiseksi. Eli opiskelija ei voi tehdä esimerkiksi niin, että kerää kymmenestä tehtävästä puolet maksimipistemäärästä ja saisi ykkösen jättäen loput tehtävät tekemättä. Jos opiskelija ei osaa ratkaista tehtävää, hän kysyy minulta apua ja ohjaan vinkkien avulla, en suoraan neuvo ratkaisua. Käytäntö on osoittanut, että noin puolet opiskelijoista tarvitsee ohjausta ainakin yhden tehtävän osalta, vaikka tehtävät on suunniteltu itse opiskeltavaksi. Tehtävät ovat osoitautuneet aika vaativiksi. Kun opiskelija on palauttanut tehtävän, arvioin sen ja palautan tehtävän mallivastauksen. Opintojakson suoritettuaan opiskelija antaa palautetta kurssista Moodlen verkkotekstityökalun avulla. Moodlessa on käytössä myös chat -työkalu, jolla opiskelijat voivat kysellä asioita, ja kuka tahansa voisi vastata tai kommentoida. Ominaisuutta ei käytetä, enkä ole siihen opiskelijoita mitenkään kehottanut tai motivoinut. Opintojaksolle voi ilmoittautua jatkuvasti eli kurssi on niin kutsuttu non stop -kurssi ja opiskelija saa arvosanan kun olen arvioinut kaikki opintojakson tehtävät.

Opintojakson autenttisen oppimisen elementit

Alla on Herringtonin ja Oliverin (2000) autenttisen oppimisen elementit Irja Leppisaaren muotoilemassa taulukkoesityksessä.

Autenttisen oppimisen arviointikriteerit

(Lähde: Herrington & Oliver 2000)

Autenttisen oppimisen elementit	Ohjeita soveltamiseen	Ei autenttinen → Autenttinen		Arviointikysymykset
Autenttinen sisältö, joka liittyy työelämään. Tarjoaa aitoa sisältöä, joka heijastaa miten tietoa käytetään oikeassa elämässä	Virtuaalinen ympäristö/ fyysinen ympäristö, joka kuvastelee muotoja, joissa tietoa käytetään	Ei työelämä sidonnaisuutta	→ Työelämälähtöinen	Antaako kurssin sisältö puitteet, jossa taitoa tai tietoa voidaan käyttää?
	Sisältö kuvaa työelämän monimutkaisia ongelmia – ei ole vain lineaarinen esitys, joka yksinkertaistaa ongelman	Joustamaton	→ Joustava tarkkaan määritelty	Onko opiskelijan oppimispolku oppimisympäristössä joustava, opiskelijat saavat liikkua haluamallaan tavalla?

Tarjoaa aitoja tehtäviä ja toimintoja	Tehtäviä, joilla on selkeä yhteys tosielämään	Teoria painotteinen	→ Käytäntöpainotteinen	Heijastaako tehtävä tehtävää, joka suoritetaan tosielämän sovelluksissa?
	Ei etukäteen tarkoin määriteltyjä tehtäviä, vaan tehtäviä, jotka vaativat opiskelijaa määrittämään tehtävien loppuun suorittamiseen tarvittavat vaiheet.	Monia pieniä tehtäviä	→ Vaativia tehtävää	Onko tehtävä esitetty monena pienenä tehtävänä vai laajana, monimutkaisena ongelmana?
	Edellyttää paneutumista	Lyhyt aika	→ Pitkä aika	Työskentelevätkö opiskelijat tehtävän kanssa pidempiä jaksoja vai muutamia minutteja tai lyhyitä hetkiä
	Mahdollisuus havaita mikä tieto on asiaankuuluvaa ja mikä ei ole	Rajoitetusti tietoa	→ Laajalti tietoa	Onko opiskelijoilla mahdollisuus valita relevanttia tietoa monista lähteistä.
	Tehtävät voidaan integroida useampiin sisältöalueisiin	Kertaluontoinen	→ Monialainen ja useampaan sisältöalueeseen liitettävä	Ovatko tehtävät laajasti ongelmaa käsitteleviä ja perustuvat laajempaan tietämykseen?
Tarjoaa pääsyn asiantuntijamaiseen työskentelyyn ja prosessien mallintamiseen	Käytettävissä asiantuntevaa ajattelua ja prosessien mallintamista	Tiedon toistamista	→ Asiantuntijan työskentelyä	Mahdollistaako oppimisympäristö tutustumisen asiantuntijan työskentelyyn ja ajatteluun.
	Opiskelijalla on mahdollisuus liikkua eri asiantuntijatasoilla	Yksi taitotaso	→ Useita asiantuntijatasoja	Mahdollistaako oppimisympäristö eri vaiheissa olevien oppijoiden keskinäisen osaamisen hyödyntämisen?
	Mahdollisuus jakaa kokemuksia ja muodostaa oppiva yhteisö	Opettajalähtöinen	→ Rajojallittava, yhteisöllinen	Onko opiskelijoilla mahdollisuus kuunnella ja kertoa kokemuksia käytännöstä
Tarjoaa useampia rooleja ja näkökulmia	Eri perspektiivejä aiheisiin useammista näkökulmista	Yksi näkökulma	→ Useita näkökulmia	Onko opiskelijoilla mahdollisuus tutustua asioihin eri näkökulmista?
	Mahdollisuus opiskella asioita omassa järjestyksessä	Yksi polku	→ Useita polkuja	Onko opiskelijoilla mahdollisuus käyttää opiskelumateriaaleja useisiin eri tarkoituksiin eri järjestyksessä?

Tukee yhteisöllistä tiedonrakentelua	Tehtävät suoritetaan pareittain tai ryhmissä, yksin tekemisen sijaan	Yhteistyö yksilöinä	→ Yhteistyö ryhmänä	Onko opiskelijoilla aito tarve rakentaa tietoa yhdessä (yksinkertaisen yhteistyön sijaan)?
	Rakenne, joka kannustaa koko ryhmän prosessin arviointia	Yksilöllinen arviointi	→ Ryhmäarviointi	Annetaanko arvostanut ryhmäsuorituksesta vai yksilöllisestä panoksesta?
Tukee reflektointia	Autenttista sisältöä ja tehtäviä, jotka vaativat päätöksien tekemistä tavoitteisiin pääsemiseksi.	Ennalta määritellyt	→ Valintoja, askeleita jotka edellyttävät päätöksiä	Vaaditaanko opiskelijoilta päätöksiä, miten tehtävä tulee saattaa päätökseen?
	Materiaalit ja resurssit tarjolla epälineaarisesti, niin että opiskelijat voivat palata niihin koska tahansa	Lineaarinen	→ Epälineaarinen	Onko opiskelijoilla mahdollisuus liikkua vapaasti ympäristössä ja palata reflektoi- maan?
	Opiskelijoilla mahdollisuus vertailla toistensa suorituksia eri vaiheissa	Ei mahdollisuutta vertailla	→ Mahdollisuus vertailla	Voivatko opiskelijat vertailla ajatuksiaan ja ideoitaan asiantuntijoiden, opettajien ja toisten opiskelijoiden kanssa?
	Opiskelijat muodostavat ryhmiä/pareja, joissa tapahtuu tietoista reflektointia	Yksilöllinen	→ Yhteisöllinen	Työskentelevätkö opiskelijat yhteisöllisissä ryhmissä/pareittain, jotka mahdollistavat keskustelun ja reflektoinnin?
Tukee ajatusten ilmaisua	Erlaisia tehtäviä, jotka sisältävät luontaisia(vs. rakenneltu) tapoja ilmaista tietämystä ja sanoittaa hiljaista tietoa	Vähän keskustelua	→ Paljon keskustelua	Vaatiiko tehtävä opiskelijoita keskustelemaan ja ilmaisemaan omia ajatuksiaan sekä kasvattamaan tietämystä?
	Ajatusten ilmaisua ryhmissä	Yksilöllinen	→ Yhteisöllinen	Tarjoavatko tehtävät foorumeita ajatusten ja tietämyksen ilmaisuun ja jakamiseen?
	Argumenttien julkista esittämistä	Vähän ajatusten ilmaisua	→ Esityksiä	Mahdollistavatko tehtävät ajatusten ja tietämyksen ilmaisun, perustelemisen ja jakamisen?
Tarjoaa ohjausta ja luo tukirakenteita	Yhteisöllistä oppimista, jossa asiantuntevamat opiskelijat tarjoavat ohjausta ja tukea.	Ei vertaistukea	→ Vertaisohjaimista	Voivatko osaavammat opiskelijat toimia ohjausapuna?
	Ohjausta on saatavilla lähes koko ajan	Ohjaus satunnaista	→ Ohjausta saatavilla tarpeen mukaan	Onko ohjausta saatavilla opettajilta ja vertaisilta tilannekohtaisesti?

Tukea oppimisen autenttista arviointia	Opiskelijalla on tietämystä ja taitoja tehokkaaseen ilmaisuun ja laadukkaiden esitysten tai tuotosten tuottamiseen.	Hiomaton lopputulos	→ Viimeistely lopputulos	Ovatko tuotteet tai esitykset viimeistelyjä, sen sijaan että ne olisivat keskeneräisiä tai luonnoksia?
	Arviointi on yhdistetty saumattomasti prosessiin aikaiseen toimintaan/tekemiseen	Erillinen koe	→ Integroitu arviointi	Arvioidaanko opiskelijat koko oppimisprosessin pohjalta vai kokeilla?
	Monimuotoisia arviointimenetelmiä	Perinteiset kokeet	→ Monipuoliset arviointimenetelmät	Onko käytössä monipuolisia arviointimenetelmiä?

Projektin tehtävän määrittelyn ja taulukon kriteereiden perusteella löysin opintojaksoltani ”Vienti- ja tuontitoiminta” 3 op seuraavat autenttisen oppimisen elementit:

- opintojakson testit peilaavat todellista tilannetta ulkomaankaupassa
- tehtävät ovat case-tehtäviä todellisesta yritysmaailmasta ja kurssin tekijä on työskennellyt yhden case-tehtävän yrityksessä ja tuntee tapauksen taustat
- opintojaksolla täytyy hyödyntää tietoa useilta eri amkin opintojaksoilta (oikeusoppi, las-kentatoimi, markkinointi, yritystalous ja englannin kieli)
- tehtävät ratkaistaan etsimällä ja soveltamalla tietoa useista eri lähteistä (oppimateriaali, kurssikirja, internet)
- tehtävien ratkaisu perustuu ongelmanratkaisuun (PBL)
- opettaja arvioi jokaisen tehtävän ja antaa palautteen Moodlen arviointityökaluun
- jos opiskelija ei osaa ratkaista tehtäviä, opettaja ohjaa häntä Moodlen sisäisellä sähköpostilla
- opiskelijat voivat opastaa toisiaan käyttämällä alustan keskustelutoimintoa
- tiettyihin osiin tehtäviä voi saada apua myös asiantuntijaorganisaatioilta (tulli, huolintaliikkeit, pankit, Finpro, Fintra)

Vertaisarvioinnin tulokset

Projektissa muodostettiin arviointipareja eri ammattikorkeakoulujen opettajien ja opintojaksojen kesken ja opintojaksoni arviointi autenttisen oppimisen elementtien mukaan oli seuraava:

Elementit →	1. Konteksti	2. Toiminta ja tehtävät	3. Asiantuntija-osaaminen	4. Monipuoliset ja moniammatilliset näkökulmat	5. Yhteinen tiedonrakentelu
	Työelämä-lähtöinen, tehtävät case-tehtäviä oikeista yrityksistä ja oikeita työelämän tapah- tumia, joustava oppimispolku	Käytäntö-painot- teiset, autenttiset ja ajantasaiset tehtävät, vastaa- vat työelämässä ao. asioista vas- taavien henkilöi- den tehtävävaati- muksia edellyttä- vät paneutumista, laajalti tietoa, monialaisia ja useaan sisältöalu- eeseen liitettäviä	Asiantuntijan työskentelyä, opettajan vah- va yhteys alan yrityksiin ja kon- sultointi tarvitta- essa	Tarvitaan tietoa useista asiantun- tija-organisaati- oista, Mahdollii- suus opiskella asioita omassa järjestyksessä, kurssilla täytyy hyödyntää tietoa useilta eri amk:n opinto-jaksoilta (oikeustoimi, yritystalous, englannin kieli, laskentatoimi)	Ei yhteisöllistä tiedonrakentelua, tehtävät ratkais- taan etsimällä ja soveltamalla tietoa useista erillähteistä (oppimateriaali, kirja, internet), tehtävien ratkaisu perustuu ongelman- ratkaisuun Itsenäinen opiskelu voi olla autenttista, kun on runsaasti asinatuntija-materi- aalia - tiedonraken- telu tapahtuu mate- riaalin kautta. Mihin kohtaan itsenäiseen opiskeluun liitetään vuorovaikutus mui- den kanssa?

6. Reflektio	7. Tietämyksen ilmaiseminen ja jakaminen	8. Ohjaus	9. Arviointi	YLEISTÄ
Epälineaarinen, mahdollisuus palata materiaa- leihin. Kehittämisisideana oman vastauksen ja mallivastauksen vertailu? Syntyykö tiedollis- ta jännitettä malli- vas-tausten kans- sa – onko faktan tapaan kirjoitettu vai pohti-vasti ja argumentoiden?	Ei keskustelua eikä tietämyksen jakamista. Itseopiskelu- ma- teriaalia. Miten tehtävät motivoivat jaka- maan tietämystä ja keskustele- maan teemoista ja hakemaan tie- toa kurssilaisten ulkopuolelta?	Ei vertaistukea, mutta opiskelijat voivat pe- riaatteessa opastaa toisiaan käyttämällä alustan keskustelu- toimintoja. Ohjausta saatavilla tarpeen mukaan ja vihjeiden avulla. Ohjaus tapah- tuu Moodlen sisäisellä sähköpostilla. Tietyin osin tehtäviin voi saada apua myös asiantunti- ja-organisaatioilta (tulli huolintaliikkeet, pankit, Finpro, Fintra)	Testit, jotka peilaa- vat oikeita tilanteita ulkomaan kaupassa Integroitu arviointi (koko prosessin ajan), opettaja arvioi jokaisen tehtävän ja antaa palautteen Moodlen kommentti- boksiin.	Huom! Non-stop – kurssi on, tarkoituk- sellisesti opettaja- lähtöinen toiminta- malli, substanssi luonteeltaan enem- män faktatietoa kuin tiedon rakentamista, tehtäviin on yksise- litteiset vastaukset, yksilöllinen opiske- lu-prosessi ja arvi- ointi, tavoitteena ei ole yhteisöllisyyttä, mutta missä kohdin yhteisöllisyydestä ja keskustelusta olisi opiskelijalle hyötyä?

Tulosten arviointi

Arvioinnista voidaan todeta, että autenttisen oppimisen elementit 1. Konteksti, 2. Toiminta ja tehtävät, 3. Asiantuntija-osaaminen, 4. Monipuoliset ja moniammatilliset näkökulmat, 8. Ohjaus ja 9. Arviointi toteutuvat hyvin. Elementti 6. Reflektio toteutuu kohtalaisesti ja elementit 5. Yhteinen tiedon rakentelu ja 7. Tietämyksen ilmaiseminen ja jakaminen toteutuvat heikosti.

Oman arvioni ja kokemuksen perusteella tulokset vertaisarvioinnista ovat autenttisen oppimisen kriteereiden perusteella realistisia. On sitten eri asia, onko oppimistulosten perusteella merkityksellistä, että elementit 5 ja 7 eivät toteudu kriteereiden mukaan. Mielestäni yhteinen tiedonrakentelu toteutuu siten, että opiskelija joutuu yhdistämään tietoa eri lähteistä ja soveltaa sitä tehtävien ongelman ratkaisuun. Opiskelijat eivät ole kokeneet tarvetta yhteiseen tiedonrakenteluun kokemukseni mukaan. Myöskään vuorovaikutushalua toisiin opiskelijoihin en ole havainnut. Saattaa johtua myös siitä, että opintojakso on non stop -kurssi ja opiskelijat tulevat sinne oman aikataulunsa mukaan milloin tahansa lukuvuoden aikana eikä heillä ole tarkoitus-takaan tehdä yhteistyötä toisten opiskelijoiden kanssa. Lisäksi opiskelijat eivät pääsääntöisesti tunne toisiaan tai eivät ole koskaan nähneet toisiaan. Arvioni mukaan elementin ”tietämyksen ilmaiseminen ja jakaminen” toteutumattomuus johtuu samoista syistä. Alussa opintojaksolla oli vaatimuksena keskustelu chat-työkalun kautta, mutta en saanut opiskelijoita motivoitua keskusteluun esimerkiksi ulkomaankaupan asiakirjoista, joten luovuin työkalusta. Ehkä syynä ovat aiheet ja opintojakson luonne tai sitten en ole osannut organisoida elementtien toteuttamista Moodlen työkaluilla. Vertaisarvioinnin perusteella elementti ”reflektio” toteutuu kohtalaisesti. Opiskelijat voivat verrata palautettuja ja arvioituja tehtäviä mallivastauksiin milloin vain ollessaan kurssilla. Lisäksi opiskelija voi kysyä minulta arvioinnin perusteluja kunkin tehtävän osalta. Sitä vastoin opiskelijat eivät näe toistensa tehtävien ratkaisuja, joskin voivat kysyä toisiltaan opastusta. Kuten aikaisemmin ole maininnut, näin ei kuitenkaan tehdä, vaan kysymykset tulevat suoraan minulle, joihin sitten vastaan.

Oppimistulokset

Oppimistulokset ovat olleet yleisesti hyviä. Motivoituneet opiskelijat ratkaisevat tehtävät lähes ongelmitta tai ainakin hyväksytysti. Jos opiskelija ei osaa ratkaista tehtävää, opastan häntä vihjeillä ja tiedonhakuvinkeillä. Yleensä opiskelija sitten ratkaisee tehtävän vihjeiden perusteella. Hyviin oppimistuloksiin saattaa olla syynä myös se, että en vähennä pisteitä tehtävästä, vaikka opiskelija on ratkaissut sen vihjeideni ja opastukseni avustuksella. Minusta tilanne vastaa reaaliyöelämää, jossa kaikki materiaalit ja tiedonlähteet ovat käytettävissä ongelmanratkaisuun. Eli siis tiedoiltaan ja taidoiltaan heikompi opiskelija voi korjata tilannettaan aktiivisuudellaan ja motivaatiohalukkuudellaan. Ne opiskelijat, jotka jättävät kurssin kesken tai eivät suoriudu opintojaksosta ovat siirtyneet jo työelämään ja ovat opintojensa loppuvaiheessa

Opintojakson palaute

Olen kerännyt opiskelijapalautetta opintojaksosta Moodlen verkkotekstityökalulla. Työkalu on kätevä opiskelijan ja opettajan väliseen kommunikointiin palautteen osalta, koska opiskelija ja opettaja voivat vastata suoraan toistensa kommentteihin. Työkalun voi kytkeä myös osasuorituksena opintojakson kokonaisarviointiin, mitä en kuitenkaan ole tehnyt tällä kurssilla. Opiskelijoista noin 30 % antaa palautetta. En ole sitonut mitenkään palautteen antoa opintojakson arviointiin. Palaute on ollut hyvin rakentavaa, mutta totuuden nimissä minun on sanottava, että se ei ole juurikaan vaikuttanut kurssin rakenteluun. Opiskelijapalautteet menevät vastakkain: toiset haluavat, että kaikkiin tehtäviin löytyy ratkaisu opiskelumateriaalista, toiset pitävät hyvänä, että tietoa pitää etsiä. Toisten mielestä tehtävät ovat helppoja, toisten mielestä aivan liian vaativia. Jotkut haluavat täydellisen koko kurssin sisältöä koskevan opiskelumateriaalin, joidenkin mielestä opiskelumateriaali on liian pitkä ja raskas. Palautteen perusteella aika ei ole aina riittänyt kurssin tehtävien tekoon. On myös joitain opiskelijoita, jotka koettavat saada nopeasti ja helposti verkkokurssilla puuttuvat opintopisteet tutkintoon yrittämättä juurikaan tehdä työtä - ja eihän se onnistu. Tämä koskee myös muilla menetelmillä toteutettuja verkkokurssejani.

Palautteista olen saanut yleiskäsityksen koskien kaikkia verkkokursseja - kurssien suoritusoh-

jeistus ja arvioinnin kriteerit pitää olla erittäin selkeät ja tarkat. Pienikin epäselvyys tuo välittömästi kyselyjä.

Verkkokurssi ja luokkaopetus

Pidin opintojaksoa lähiopetuksena vuosina 2001 - 2006. Opintojakso oli todella työläs, koska kaikki materiaali piti monistaa laivauskäsikirjasta, pankkien oppaista, ulkomaankaupan organisaatioiden oppaista ja vastaavien organisaatioiden ja tullin verkkosivuilta. Tämä opintojakso lähiopetuksena oli varsinaista "kopiokonerumbaa". Mikäli muistan oikein, nyt verkkototeutuksen autenttisen oppimisen elementeistä heikoimmin toteutuneet kohdat toimivat osittain paremmin lähiopetuksessa - kuitenkin vain tiettyjen sisältöjen osalta. Keskustelua syntyi ainakin toimituslausekkeista ja jakelutievaihtoehdoista, mutta ulkomaankaupan asiakirjoista ei niinkään ollut kiinnostusta keskustella. En huomannut myöskään yhteisöllistä tiedonrakentelua, ellei sillä tarkoiteta ryhmitöitä tehtävien ratkaisemiseksi. Mielestäni opiskelijat kyselivät verkkokurssilla ongelmista herkemmin kuin lähiopetuksessa. Tämä tapahtuu nimenomaan kurssin sisäisen sähköpostin kautta, ei niinkään alustan chat -toiminnolla. Opiskelija ei näytä haluavan toisten tietävän ongelmistaan ratkaista tehtäviä. Oppimistulokset olivat lähiopetuksessa selvästi huomattavasti paremmat kuin verkkototeutuksessa. Lähiopetuksessa tentti oli ratkaiseva ja arvosana tuli pitkälti sen mukaan, ja vain tunnilla aktiiviset opiskelijat saivat tenttiä paremman kurssiarvosanan. Uskon, että oppimistuloksiin vaikuttaa myös se, että verkkokurssilla palautan selvästi puutteellisen ratkaisun ja ohjaan vinkeillä opiskelijaa. Jos opiskelija tämän perusteella palauttaa tehtävän korjattuna, en vähennä pisteitä, koska haluan palkita aktiivista opiskelijaa. Verkkokurssin etu lähiopetukseen on siinä, että opiskelija voi jatkuvasti palata taaksepäin ja parantaa suoritustaan kurssin aikana. Tällaisen verkkokurssin suuri etu on materiaalien organisointi. Opiskelumateriaali, ohjeet, testit, case-tehtävät ja palautteet ovat hyvässä järjestyksessä Moodlen työkalujen alla. Opiskelijoiden palauttamat tehtävät ovat heidän käyttäjätunnustensa alla ja jokaisen tehtävän arviointi näkyy palautetun tehtävän yhteydessä. Opiskelija voi lukea tehtävien arvioinnit milloin vain ja opiskelija voi seurata opintojensa ja arvosanan kehittymistä kurssin edetessä. Moodlessa arviointityökalun voi tallentaa Excel -muodossa omaan tiedostoon, joten voin vuosienkin päästä nähdä yksittäisen opiskelijan suoritukset, palautteet ja arvosanat. Tällaiset tapahtumat ja toiminnot eivät ole mahdollisia lähiopetuksessa. Nämä asiat koskevat muitakin verkkokurssejani. Nyt katsoessani taaksepäin en voisi kuvitella niin kutsutulla perinteisellä lähiopetuksella saatavan parempia oppimistuloksia tämän kaltaisella opintojaksolla.

Yhteenveto

Opintojakson toteutuksen ja tulosten perusteella voisin luonnehtia kurssiani vienti- ja tuontitoiminta 3 op autenttisen oppimisen elementtien kriteerit täyttäväksi opintojaksoksi, jonka tehtävien toteutus perustuu ongelman ratkaisuun (PBL). Autenttisen oppimisen elementeistä kohdat 6. reflektio, 5. yhteinen tiedon rakentelu ja 7. tietämyksen ilmaiseminen ja jakaminen eivät toteudu täysin mallin kriteeristön mukaan. En ole kuitenkaan nähnyt tarvetta vuosien varrella muuttaa näiden kohtien toteutusta. Mielestäni siihen ei ole ollut tarvetta oppimistulosten eikä opiskelijan palautteen perusteella. Otan kuitenkin mielelläni vastaan palautetta, mikäli tämän artikkelin lukeja haluaa antaa näihin kohtiin ja myös muihin kurssin kohtiin liittyviä vinkkejä. pekka.tervonen@kajak.fi.

Lähteet

Herrington, J, & Oliver, R, An instructional design framework for authentic learning environments, Educational Technology Research and Development, 48(3), 2000, 23-48.

Opinnäytetyön ohjaus sulautuu

Maarit Ignatius

Johdanto

Tässä artikkelissa kerrotaan opiskelijan ja ohjaajien keskinäisestä sulautuvan ohjauksen menetelmän mahdollistuneesta vuorovaikutuksesta – Analysoin yhtä Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun (PKAMK) opinnäytetyöprosessia opiskelijan ja ohjaajien (oppilaitoksen ja toimeksiantajan edustaja) toiminnan ja lähdemateriaalin avulla. Tarkoitan sulautuvalla ohjauksella lähestymistapaa, jossa eriaikainen opinnäytetyön ohjausprosessi läpinäkyvöityy, pehmentyy ja aktivoituu prosessiin osallistuvien lisääntyvällä vuorovaikutuksella sekä yhtäaikaisella osallistumisella. Perinteiseen opinnäytetyön ohjausprosessiin verrattuna sulautuva ohjaus ja monimediaisuus on tuonut merkittävää lisäarvoa prosessiin ja vaikka toimijoiden erilaisuus niin välineiden teknisessä sekä laadullisessa osaamisessa loi haasteita, että se on myös mahdollistanut uuden oppimista ja kehittänyt kollegiaalista työtettä. Sulautuvan opetuksen ja ohjauksen käsitettä käytetään kuvaamaan ratkaisua, jossa yhdistetään useita eri toimintoja, muotoja ja tapoja (Hariman 2012). Sulautuvan ohjauksen ympäristö rakentuu eri palveluista yhteistoimivaksi oppimisympäristön kokonaisuudeksi ja mahdollistaa luontevan vuorovaikutuksen opiskelijan, oppilaitoksen ohjaajan sekä työelämän edustajan välillä.

Opinnäytetyö Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa

Ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö on laaja opintokokonaisuus ja oppimisprosessi, jossa opiskelija kehittää ja osoittaa valmiuksia soveltaa ammattiopinnoissa opittuja tietoja ja taitoja käytännön asiantuntijatehtävissä. Opinnäytetyöprosessi etenee opiskelijan eli opinnäytetyön tekijän, toimeksiantajan ja ohjaavan opettajan yhteistyönä. Opinnäytetyön prosessi koostuu neljästä vaiheesta: käynnistys-, suunnittelu-, toteutus- ja viimeistelyvaiheesta. (PKAMK 2012.)

Jokainen ammattikorkeakouluopiskelija tekee opinnäytetyön, tavallisimmin kolmantena tai neljäntenä opiskeluvuotena. Opinnäytetyöstä saadaan 15 opintopistettä, joka on noin 400 tunnin eli kymmenen viikon työ. Päävastuu opinnäytetyön tekemisestä on opiskelijalla. (PKAMK 2012.)

Vuorovaikutuksellista ja reflektiivistä ohjausta sosiaalisella ulottuvuudella

Opiskelijan ja ohjaajan näkemykset ohjauksesta ja ennen kaikkea sulautuvasta ohjauksesta ovat kenties kovin erilaisia, mahdollisesti jopa ristiriitaisia. Lähtökohtaisesti opinnäytetyön prosessissa ohjaaja ja ohjattava ovat aina aktiivisia toimijoita. Yksinkertaisimmillaan ohjaus voi olla pelkkien ohjeiden antamista ja tavoitettavissa olemista. Sulautuvassa ohjauksessa edellytetään kaikilta osapuolilta erityisesti aktiivista verkkoläsnäoloa kaikissa tilanteissa. Ihanaisen (2006a, 79) mukaan tärkein ohjaustaito on juuri verkkoläsnäolo ja erityisesti läsnäolon kokemuksen tuottaminen itsestä muille. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että ohjaajan on prosessin aikana oltava usein näkyvästi verkossa. Suotuisan ohjausilmapiirin aikaansaaminen edellyttää osapuolilta innostuneisuutta ja aloitteellisuutta sekä mahdollisesti oman mukavuusalueen ulkopuolelle astumista tai jopa sen ulkopuolella olemista koko prosessin ajan.

Tämän opinnäytetyön ohjauksessa *inhimillisen vuorovaikutuksellinen ohjaus* toteutettiin virtuaalisen läsnäolon avulla. Sosiaalisen median eri välineitä käytettiin joko saman- tai eriaikaisesti.

Ohjaus toteutettiin verkossa aina aidoissa ja ainutkertaisissa tilanteissa. Osallistujat sitoutuivat prosessiin, joten tässä toteutui myös *reflektiivinen ohjaus*, joka edellytti ohjaajalta ohjauksen perustaitojen monipuolista hallintaa ja reflektiivistä otetta omaan työhön. Tällöin tärkeitä ohjaustaitoja olivat kohtaamis- ja havaitsemisen herkkyyks, kiinnostuneisuus, avoimuus, empaattisuus, läsnäolo, kognitiivinen uteliaisuus ja asiantuntijuus. (Ihanainen 2006, 80.)

Kuvatussa esimerkissä opiskelijalla oli valmiudet käyttää sosiaalisen median välineitä luontevana osana opinnäytetyöprosessia, kun taas ohjaajien valmiudet todentuivat yllättäen vasta prosessin edetessä. Sulautuvaa ohjausta toteuttaessa on olennaista tunnistaa ohjauksen työtavan uudenlaiset mahdollisuudet ja haasteet sekä valmistautua niihin. Yllätyksiä ilmenee joka tapauksessa. Yksilöllinen oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa prosessiin osallistujien kesken eli *sosiaalisella ulottuvuudella*. Sen mukaisesti oppiminen on ihmisten välinen vuorovaikutuksellinen prosessi, jossa yksilö oppii toimimalla yhdessä toisten ihmisten kanssa (Repo-Kaarento, Levander & Nevgi 2011, 100).

Oppimisen ympäristöjen sulautuminen

Tarkasteltu oppimisympäristö rakentui opiskelijan valitsemien sosiaalisen median välineiden kokonaisuudesta. Opiskelija käynnisti oma-aloitteisesti opinnäytetyön prosessin ja keskustelun käytettävistä välineistä ohjaajien kanssa. Tässä kohtaa ohjaajien avoimuus, kiinnostuneisuus ja uteliaisuus auttoivat ja rohkaisivat opiskelijaa tekemään itselle tärkeitä ja tarpeellisia ratkaisuja sosiaalisen median palvelujen suhteen. Ihanaisen (2006b) mukaan kognitiivinen uteliaisuus ”avaa ovia asioiden arviointeihin ja uusiin näkökulmiin. Se edellyttää ohjaajalta myös ”opittua tietämättömyyttä”, jotta myös hänellä säilyisi herkkyyks uusiutua, vaikka opiskeltavat sisällöt toistuisivatkin verkkoprosesseissa”. Ilman tätä uteliaisuutta, tutustumista ja tutkimista ei osaaminen kehity.

Päiväkirjan pitämisen välineeksi opiskelija valitsi blogin (Kyvyt.fi¹), josta kehittyi prosessin pitkäkestoisin vuorovaikutusväline ja samalla sen kantava voima. Kasvokkain tapaamiset järjestettiin joko lähitapaamisina tai Adobe Connect¹ (AC) -välitteisesti. Jälkimmäisen avulla ohjaajat osallistuivat myös opiskelijan opinnäytetyöprosessiin kuuluviin seminaareihin. Käytössä olivat perinteiset tekstiviesti- ja sähköpostikanavat. Lisäksi opiskelija valitsi ideointi- ja suunnitteluvälineeksi miellekarttatyökalu (Mind42²) ja tiedostojen siirtoon Dropbox-ohjelman³. Oppimisympäristöstä kehittyi huomaamatta monimediainen. Tekstiviesti- ja sähköpostimahdollisuudet loivat erityisesti ohjaajille turvallisuuden tuntua, koska oli mahdollista käyttää myös heille tuttuja työvälineitä. Kuva 1 pyrkii havainnollistamaan rakentunutta oppimisympäristö. Tekstiin siitä on sisällytetty vain keskeisimmät palvelut.

1 Kyvyt.fi on ePortfolio-palvelu. Se tarjoaa käyttäjilleen monipuoliset työkalut oman portfolion rakentamiseen ja kehittämiseen verkossa. Tutustu lisää <https://kyvyt.fi/view/view.php?id=22323>.

2 Mind42 on miellekarttaohjelma. Se on graafinen tiedon esittämisen tekniikka. Karttaohjelmaa käytetään tietyn aihepiirin tietorakenteen kuvailuun. Tutustu lisää <http://mind42.com/>.

3 Drobox on tiedostojen varastointi-, synkronointi- ja jakelupalvelu. Tutustu lisää <https://www.dropbox.com/>.



Kuva 1. Ohjausprosessissa käytetyt sosiaalisen median palvelut ja muut välineet.

Blogista käytetään tässä myös nimitystä oppimispäiväkirja ja sen katsotaan sopivan välineenä hyvin oman oppimisen arviointiin sekä oppimiskokemusten reflektointiin (Suominen & Nurmela 2011, 120; Vertanen, Pönkä, Impiö & Vallivaara 2012, 55; Nokelainen & Sointu 2004, 83). Oppimispäiväkirjan vahvuudeksi katsotaan se, että opiskelija joutuu itse pohtimaan ja kirjoittamaan, mitä on oppinut ja mitä ei. Asioiden pohtiminen tekstin tuottamisessa selkeyttää usein opiskelijan ajatuksia ja johtaa syvällisempään oppimiseen. Omien ajatusten ulkoistaminen jäsentää niitä ja johtaa tiedollisten puutteiden selkeyttämiseen. Samalla ohjaaja saa tekstien kautta käsityksen siitä, mitä opiskelija osaa, ajattelee ja missä kohtaa puolestaan kaipaa esimerkiksi tukea, selvennystä tai rohkaisua. (Hyppönen & Lindén 2009, 38.) Blogin pitäminen harjaannuttaa syväsuuntautunutta oppimista, jossa päästään tietoon sisälle, ymmärretään merkityksiä ja pystytään sijoittamaan asioita laajempiin asiayhteyksiin (Aarnio 2009, 41).

Opiskelija dokumentoi ahkerasti työn etenemisen, onnistumiset ja esiintyneet ongelmat blogiinsa, johon hän oli jakanut luku- ja kommentointioikeuden toimeksiantajalle ja opinnäytetyön ohjaajalle. Blogista oli luettavissa sekä prosessin eteneminen että opiskelijan uusien taitojen ja tietojen oppiminen. Opiskelijan mielestä antoisinta blogissa oli sen toimiminen erinomaisena keskustelukanavana työn etenemisen vaiheista. Se myös vähensi reaaliaikaisten tapaamisten tarvetta ohjaajien kanssa. (Turunen 2012a, 19.) Blogin kautta ohjaukseen osallistujille hahmotui prosessin kokonaisuus monipuolisesti.

Ohjausprosessin aikainen arviointi oli vuorovaikutteista ja läpinäkyvää. Opiskelijan avoin päiväkirjan pitäminen mahdollisti ohjaajien ja opiskelijan lähes reaaliaikaisen yhteydenpidon. Merkittävää oli se, että oppilaitoksen puolelta ohjaaja oli välittömästi tietoinen toimeksiantajan arvioinneista ja palautteista opiskelijalle tai toisin päin eikä toisaalla tapahtunutta viestintää tarvinnut kummankaan tahon erikseen opiskelijalta tiedustella. Näin toimien säästettiin huomattavasti aikaa ja kasvokkain tai AC-välitteisissä ohjaustapaamisissa päästiin paneutumaan suoraan opiskelijalle merkityksellisiin kohtiin, sisältöihin ja vastaavaan eikä aikaa kulunut osapuolten kuulumisien ja kommenttien tiedusteluihin. Myös ohjaajien keskinäinen vuorovaikutus mahdollistui käytössä olleiden välineiden tukemana. Tällainen avoin toiminta joudutti prosessia huomattavasti ja piti kaikki toimijat aktiivisina.

Ohjaajien näkökulmasta erittäin merkityksellistä oli se, että opiskelijan päiväkirjaan pystyttiin jättämään erilaisia tapoja käyttäen palautetta, kannustusta, aidon läsnäolon jälkiä. Käytössä oli kirjoittamalla kommentointi ja kuvaviestinnän käyttö, mutta myös äänimaailmaa hyödynnettiin ja sopivissa kohdissa myös välitettiin videotervehdyksiä. Tekstityyppinen palaute oli omaa tuotantoa, mutta muissa tavoissa käytettiin Creative Commons -lisensoituja aineistoja. Tämän kokemuksen myötä on helppo yhtyä Impiön, Pönkän & Vallivaaran (2012, 13) toteamiseen, että *”kun opiskelijat rakentavat yhdessä tietoa vastavuoroisesti argumentoiden, kysellen ja toistensa ajatuksia arvioiden ja kehittäen, heidän käsitteellinen ymmärryksensä kehittyy paremmin kuin tilanteessa, jossa he ratkaisisivat samoja ongelmia yksin”*. Kaikki osallistujat oppivat prosessin aikana toisiltaan paljon ja opiskelija pystyi pienellä muokkaustyöllä hyödyntämään blogista päiväkirjamerkintöjään itse opinnäytetyössä, raportoinnissa.

Ideoinnin ja suunnittelun työkaluksi opiskelija valitsi miellekarttatyökalun. Sen avulla hänen oli helppo ja selkeä tapa jäsentää ne asiat ja sisällöt, jotka hän ehdotti, arvioi ja halusi ottaa mukaan opinnäytetyöhönsä. Opiskelija jakoi luku- ja muokkausoikeudet myös tähän työkaluun ohjaajalle. Opiskelija käytti blogin ohella miellekarttatyökalua myös ajankäyttönsä suunnittelun apuna. (Turunen 2012a, 20.) Miellekartan on todettu helpottavan asiakokonaisuuksien ymmärtämistä. Karttojen laatiminen auttaa omien ajatusten jäsentämisessä sekä kokonaisuuksien ja ilmiöiden välisten suhteiden hahmottamisessa. Niiden laatimisen katsotaan myös tukevan muistia ja edistävän oppimista asioiden merkityssuhteita pohdittaessa. (Hyppönen & Lindén 2009, 38.) Merkintöjen ja lisäkysymysten sekä kommenttien tekeminen välineen kautta osoitautui toimivaksi tavaksi.

Tekstiviestiä ja sähköpostia käytettiin vain kiireellisten asioiden hoitamisessa esimerkiksi, kun opiskelija tai ohjaajat halusivat pikaista palautetta tai täsmennystä johonkin sisältöön tai jostain piti varmuudeksi muistuttaa. Tiedostojen siirtoon ja välittämiseen käytetty Dropbox oli verraton apuri. Opiskelija pystyi välittämään helposti internetin välityksellä tekemänsä sovelluksen versiot erityisesti toimeksiantajan tarkastettavaksi. Dropboxin avulla tiedostoihin pääsee käsiksi useilta tietokoneilta. Tiedostot ovat kaikkien asianosaisten käytettävissä samasta paikasta. Näin ei syntynyt epäselvyyksiä esimerkiksi versioiden suhteen, vaan jokaisella oli aina sama versio käytössä. Kommentointi sovelluksen tilasta ja toimivuudesta tapahtui aina blogin puolella.

Järvelän (2012, 4-5) esittämät sosiaalisen median pedagogisen hyödyntämisen lähtökohdat ovat seuraavat: 1) oppiminen on aktiivista tiedon rakentelua ja ymmärtämistä, 2) oppiminen rakentuu aiemmille tiedoille ja taidoille, 3) oppiminen on tilannesidonnaista ja 4) oppiminen on sosiaalista, jolloin yhteisö on yksilön oppimisen tukena. Nämä lähtökohdat toteutuivat kuvatussa prosessissa, vaikka sosiaalisen median käytön aloite tuli opiskelijalta eivätkä ohjaajat olleet tietoisesti liikkeellä niistä lähtökohdista. On tärkeää kiinnittää huomiota siihen, missä määrin sosiaalista vuorovaikutusta ja osallistuvaa toimintaa oppimis- ja ohjausprosessiin sisältyy mitä enemmän, sitä sulautuvampaa oppimisesta ja ohjauksesta tulee. Opettaja/ohjaaja voi lähteä liikkeelle varsin vaatimattomasti ja taitojen sekä tietojen karttuessa lisätä sosiaalista mediaa oppimis- ja ohjausprosesseihin. Sosiaalisen median käyttöönoton vaiheistus on kuvattu selkeästi Pönkä, Impiön & Vallivaaran (2012, 113-118) artikkelissa, jossa kehoitetaan aloittamaan yksinkertaisesti, lisäämään vastuuta opiskelijalle, hyödyntämään palveluja monipuolisesti ja ottamaan myös asiantuntijayhteisöjä aktiiviseen käyttöön.

Mitä tässä voi menettää?

Sulautuvan opetuksen elementtejä käyttäen ohjausprosessista tuli aikaisempaa tehokkaampi, vuorovaikutteisempi ja haastavampi erityisesti, kun oppimisympäristön annettiin rakentua opiskelijalähtöisesti eikä oppimismahdollisuuksia ja ohjausta sidottu aikaan tai paikkaan. Sosia-

lisen median käyttö soveltuu mainiosti opiskelijakeskeisen ohjausprosessin soveltamiseen ja toteuttamiseen.

Sulautuvassa ohjauksessa *opettajalta/ohjaajalta edellytetään* valmiuksia tehdä ohjaustoiminta näkyvästi. Tarvitaan toiminnallisen ohjauksen lisäksi vuorovaikutuksellisia ja reflektiivisiä ohjaustaitoja (ks. Impiö, Pönkä & Vallivaara 2012). Toisin sanoen tällainen yhteisöllinen opettajuus edellyttää opettajalta uudenlaisia taitoja ja ajattelutapoja. Opettajan ja ohjaajan oma esimerkki on merkityksellistä. On tärkeää, että he soveltavat työssään yhteisöllisiä toimintatapoja mahdollisuuksien mukaan (Impiö, Pönkä & Vallivaara 2012, 15.) ja sekä yksin että yhdessä työyhteisön kanssa, opettelevat hallitsemaan sulautuvan ohjauksen taitoja ja tapoja. Ilman yhdessä tekemistä ja oppimista ei kerry kokemuksia, joiden vaihto puolestaan on tärkeä osa opettajan osaamisen kehittymistä (Impiö, Pönkä & Vallivaara 2012, 17).

Opiskelija oli välinevalinnoissa aloitteentekijä ja ohjaajat olivat paikoin välinevalinnoista paniokoinnin rajamailla, mutta sulautuivat lopulta välinekirjon pysyviksi käyttäjiksi. Ohjauksessa avoin suhtautuminen uusiin palveluihin antaa lisäarvoa opiskelijan tekemälle työlle. Suopeus sitä kohtaan, että opiskelija valitsee itselleen sopivimmaksi katsomansa välineet, voi olla opiskelijalle kullannarvoista opinnäytetyön loppuun saattamisessa. Sulautuva ohjaus tässä ohjausprosessissa oli tarkoituksenmukaista ja loi uudenlaisia mahdollisuuksia edetä prosessissa ja tehdä siitä aktiivista sekä oppia hyödyntämään opiskelijan osaamista, ammattitaitoa.

Ohjaussuhde oli kokonaisvaltaista toisilta oppimista ja välineiden käyttökelpoisuudesta tietoiseksi tulemista. Erilaiset vuorovaikutusvälineet edistivät opiskelijan ja ohjaajien välistä kommunikointia ja auttoivat kaikkia toimijoita uudenlaisiin kokemuksiin. Sosiaalisen median palvelut opinnäytetyön ohjauksessa tarjosivat toimijoille uudenlaisen tavan olla yhdessä avoimia, luovia ja aidosti yksilöitä.

Ohjaaja jää paitsi vuorovaikutteisesta läsnäolon kokemuksesta, joka syntyy opiskelijan teoista ja niihin reagoimisesta prosessissa, jos ohjaaja ei uskalla muuttaa käsityksiään oppimisesta ja tavoistaan opettaa sekä ohjata. Sosiaalisen median käyttö voi olla paikoin haastavaa, mutta näiden välineiden käytön tuoma avoimuus, julkisuus, vuorovaikutteisuus ja erilaisten viestintämuotojen yhteensulautuminen, mitä näiden välineiden käyttö tuo ovat myös oman osaamisen kehittymistä parhaimmillaan. Uskalla siis kokeilla.

Opiskelija ei omien sanojensa mukaan suunnitellut prosessista tietoisesti sellaista miksi se lopulta muotoutui (Turunen 2012b). Hänen mielestään parasta oli se, että dokumentointia syntyi useampaan paikkaan ikään kuin puolivahingossa. Opiskelija koki muun muassa blogin ja miellekartan käytön toteutuksen tukitoimena ja yhteydenpidon ohjaajiin (toimeksiantaja ja opilaitoksen edustajat) olleen tiivistä ja joustavaa. Työn eteneminen ja siinä kohdatut ongelmat olivat kaiken aikaa osapuolten nähtävissä ja tarvittaessa opiskelija sai apua nopeasti. (Turunen 2012a, 27.)

Opiskelijan mielestä oli erittäin tärkeää, että ohjaajat jättivät vähintään pienen kommentin, mielihyvän tai kannustuksen blogiin (Turunen 2012b). Kaikenlainen viestintä kannusti opiskelijaa jatkamaan prosessia jos ohjaajien läsnäolosta ei olisi ollut merkintöjä, olisi opinnäytetyöprosessi ollut paljon yksinäisempää ja into olisi jopa hyytynyt. Opiskelija kiitti ohjaajia myös siitä, että he suhtautuivat avoimesti uusiin palveluihin. Jos ohjaajat eivät olisi olleet aktiivisia eri palveluissa olisi opiskelija kokenut työn etenemisen melko yksipuoliseksi (Turunen 2012b). Miellekarttatyökalu oli opiskelijan mielestä keskeinen palvelu etenkin opinnäytetyön loppuvaiheessa.

Opiskeluilmapiiiristä teki turvallisen se, että ohjaajat luovuttivat prosessin välinekirjon hallinnan opiskelijalle. Sosiaalisen median sulautuminen ohjausprosessiin alkoi sujua ajan kuluessa aina vain paremmin. Kaikkia tässä opinnäytetyön ohjausprosessissa käytettyjä sosiaalisen median välineitä oli mahdollista käyttää Windows-, Mac- ja Linux-alustoilla sekä mobiililaitteilla. Tämä todentui prosessin aikana.

Jälkiviisaasti voidaan arvioida, että kokonaisuus olisi ollut paremmin käsiteltävissä, jos kaikki eri palvelut olisi linkitetty Kyvyt.fi-palveluun. Siten olisi syntynyt helposti yhtenäinen opiskelijan henkilökohtainen oppimisympäristö (PLE⁴). Ohjaajien näkökulmasta näin olisi pehmennetty haastetta, joka tulee sitoutumisesta käyttää opiskelijan esittämiä useita eri palveluja yhtä aikaa. Opiskelijaa voidaan velvoittaa ja vastuuttaa avaamaan palvelut yhden luukun periaatteella yhdestä paikasta, jolloin kaikkien välineiden osoitteita ei tarvitse itse taltioida. Tällä on merkitystä varsinkin, jos ohjattavia on useita. Useita sosiaalisen median työkaluja voidaan käyttää myös ilman rekisteröitymistä palveluun, joskaan tässä ohjaustapauksessa tätä ei osattu heti hyödyntää. Rekisteröitymättömyydellä vältetään ohjaajan joutuminen tunnusviidakon ja sovelluspaljonuden uhriksi.

Ohjaus on aina ohjausta toteutettiinpa se miten tahansa. Ohjauksen tarkoituksena on aina auttaa opiskelijaa saavuttaman sekä opintojakson tavoitteet että myös ne henkilökohtaiset oppimisen tavoitteet, jotka on prosessin alussa määriteltä. Sulautuva ohjaus sopii opinnäytetyön ohjaukseen erinomaisesti. Se mahdollistaa laadullisen oppimisen. Samalla prosessin arvioiti siirtyä uudelle tasolle, kun käytössä on sosiaalisen median palveluja. Yhteisen merkityksen syntyminen syvenee ohjausprosessin aikana sitä mukaa, kun oppimisympäristö laajenee - kun laajenemiselle antaa mahdollisuuden.

Sosiaalisen median hallinta on vain ohjausta tukevaa toimintaa, ei itsetarkoitus. Sosiaalisen median käytön aloittaminen on helppoa ja tuettua ePortfolio-työkalun (Kyvyt.fi) avulla PKAMK:ssa, joten mahdollisuus käyttää sulautuvia menetelmiä on olemassa. Kyvyt.fi:n avulla on turvallista laajentaa omaa osaamista ja tuoda sosiaalinen media omaan opetus- ja ohjaustyöhön.

Ihanaisen (2006a, 79) mukaan *”ohjaajan on tärkeä löytää oma luontainen verkko-ohjaustyylinsä ja -roolinsa sekä kehittää taitojaan toimia erilaisten tyylien ja roolien mukaisesti verkko-ohjaustilanteiden sitä edellyttäessä”*, joten jokaisen opetustehtävissä toimivan on tarpeen miettiä ja rohkeasti uudistaa opettamistaan sekä ohjaustaan. Ihanaisen (2006a, 64) sanoja mukaillen haastan kaikki opiskelun ohjauksen parissa työskentelevät mahdollistamaan opiskelijan yksilöllinen ohjaus ja monikanavainen oppiminen.

Lähteet

- Aarnio, H. (2009). Syvädialogia oppimiseen ja yhteistyöhön. Teoksessa P. Ihanainen, P. Kalli ja K. Kiviniemi (toim.) Verkon varassa. Opetuksen pedagoginen kehittäminen verkkoympäristöissä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 39-50.
- Harriman, G. (2012). E-Learning Resources. Haettu 28.8.2012 osoitteesta http://www.grayharriman.com/blended_learning.htm.
- Hyppönen, O. & Lindén, S. (2009). Opettajan käsikirja - Opintojakson rakenteet, opetusmenetelmät ja arviointi. Opetuksen ja opiskelun tuen julkaisuja 4/2009. Espoo: Teknillinen korkeakoulu.
- Ihanainen, P. (2006). Ryhmän ohjaus verkossa. Teoksessa P. Ihanainen & A. Rikkinen (toim.) Verkko-oppiminen ja ohjaus. AiHe-projektin tuloksia 2006. Helsinki: Opetushallitus, 64-83.
- Impiö, N., Pönkä, H. & Vallivaara, V. (2012). Yhteisöllinen oppiminen ja opettajuus. Teoksessa H. Pönkä, N. Impiö & V. Vallivaara (toim.) Sosiaalisen median opetus käyttö. Oulu: Oulun yliopisto, 11-18.

⁴ Personal Learning Environment on oppimisympäristö, jossa oppija ottaa hallintaan hänen oman oppimisensa. Tutustu lisää http://en.wikipedia.org/wiki/Personal_learning_environment.

- Järvelä, S. (2012). Alkusanat - Sosiaalisen median lupauksia ja mahdollisuuksia? Teoksessa H. Pönkä, N. Impiö & V. Vallivaara (toim.) Sosiaalisen median opetuskäyttö. Oulu: Oulun yliopisto, 3-5.
- Nokelainen, L. & Sointu, L. (2004). Oppimista ja opiskelua ohjaavat materiaalit. Teoksessa J. Matikainen (toim.) Oppimisen ohjaus verkossa. Helsinki: Helsingin yliopisto, 69–87.
- PKAMK (2012). Opinnäytetyö. Haettu 28.8.2012 osoitteesta <http://student.pkamk.fi>.
- Repo-Kaarento, S. Levander, L. & Nevgi, A. (2011). Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOYpro Oy, 100-122.
- Suominen, R. & Nurmela, S. (2011). Verkko-opettaja. Helsinki: WSOYpro
- Turunen, E. (2012a). Opinnäytetyö. Video-ohjeet Microsoft Office -ohjelmista - Word, Excel, PowerPoint. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. Haettu 17.8.2012 osoitteesta http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/39955/Turunen_Elisa.pdf?sequence=1.
- Turunen, E. (2012b). Opinnäytetyön tehnyt opiskelija. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu. Haastattelu 28.2.2012.
- Vertanen, T., Pönkä, H., Impiö, N. & Vallivaara, V. (2012). Yhteisöllistä oppimista ja sosiaalisen median valintoja koulutusteknologian opinnoissa. Teoksessa H. Pönkä, N. Impiö & V. Vallivaara (toim.) Sosiaalisen median opetuskäyttö. Oulu: Oulun yliopisto, 53-60.

Toimittajat

VTL Taina Joutsenvirta toimii verkkopedagogiikan asiantuntijana Helsingin yliopiston valtiotieteellisessä tiedekunnassa. Hän on toimittanut kirjan Sulautuva opetus - uusi tapa opiskella ja opettaa sekä neljä sulautuvan opetuksen verkkojulkaisua.

Dosentti Liisa Myyry toimii pedagogisena yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston valtiotieteellisessä tiedekunnassa ja on toimittanut kolme sulautuvan opetuksen verkkojulkaisua.

Kirjoittajat

FM Maarit Ignatius työskentelee Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa erilaisissa suunnittelu- ja koulutustehtävissä. Keskeistä hänen tehtävissä on ylläpitää ja kehittää PKAMK:n henkilöstön e-oppimisen valmiuksia ja osaamista. Hän on suorittanut opettajan pedagogiset sekä opinto-ohjaajan opinnot, ja opettanut tieto- ja viestintätekniikka niin Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulussa kuin Itä-Suomen yliopistossa (ent. Joensuun yliopisto) sekä Pohjois-Karjalan aikuisopistossa.

VTL Taina Joutsenvirta toimii verkkopedagogiikan asiantuntijana Helsingin yliopiston valtiotieteellisessä tiedekunnassa. Hän on toimittanut kirjan Sulautuva opetus - uusi tapa opiskella ja opettaa sekä neljä sulautuvan opetuksen verkkojulkaisua.

Taiteen tohtori Kirsi Niinimäki työskentelee Tutkijatohtorina Aalto Yliopiston Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulussa. Hän tutkii kestävän kehityksen mukaista tuotesuunnittelua, käyttäjän ja tuotteen välistä kiintymystä ja tuotetyytyväisyyttä. Hän on myös kiinnostunut designista sosiaalisessa kontekstissa sekä yhteistoiminnallisesta suunnittelusta.

FT Anja Nygren (kulttuuriantropologia) työskentelee yliopistonlehtorina kehitysmaatutkimuksen oppiaineessa Poliitiikan ja talouden tutkimuksen laitoksella, Helsingin yliopistossa. Hänen tutkimusaiheenaan ovat kehitysmaiden ympäristöhallinta, kaupunkitutkimus, metsät ja yhteiskunta sekä yhteiskunnalliset liikkeet ja ympäristöoikeudenmukaisuus. Nygren on tehnyt pitkäaikaista kenttätyötä Costa Ricassa, Nicaraguassa, Hondurasissa ja Meksikossa.

Lehtori Pekka Tervonen on opettanut Kajaanin ammattikorkeakoulussa verkossa vuodesta 2001 alkaen ja viimeiset viisi vuotta hän on toiminut 100 prosenttisena verkko-opettajan eli kaikki opintojaksot ovat verkossa moodle -opiskelualustalla. Kurssit ovat tarjolla myös virtuaaliammattikorkeakoulun portaalissa ja opiskelijoita on noin 400 vuodessa. Hän on kiinnostunut yleensä verkko-opetuksesta ja -opiskelusta siten, että sekä opetus ja opiskelu tapahtuu omaan tahtiin ilman suoraa kontaktia opiskelijaan. Häntä kiinnostaa varsinkin autenttisen oppimisen menetelmät, joita hän soveltaa kurseillaan. Myös muu verkko-opetuksen kehittäminen ja kehityksen seuraaminen kiinnostaa. Hän uskoo, että nimenomaan verkko-opiskelu sopii hyvin aikuisopiskeluun, ainakin tulosten perusteella.

