



*Liisa Myyry & Taina Joutsenvirta (toim.)*

# **Sulautuvaa opetusta verkkokeskustelusta ohjaukseen**

**Julkaisija:** Valtiotieteellisen tiedekunnan pedagogiset kehittämispalvelut

**Toimittajat:** Liisa Myyry ja Taina Joutsenvirta

**Julkaisun nimi:** Sulautuva opetusta verkkokeskustelusta ohjaukseen

**Julkaisun laji:** verkkojulkaisu

**ISSN:**

**ISBN:**

978-952-10-7592-6

**Kokonaissivumäärä:**

71

**Kieli:**

Suomi

**Muut tiedot:**

Taitto: Liisa Myyry  
Julkaisuvuosi: 2011

**Verkkoaineiston osoite:**

<http://www.helsinki.fi/valtiotieteellinen/julkaisut/sulautuva2011.pdf>

# SISÄLLYS

Esipuhe <i>Liisa Myyry ja Taina Joutsenvirta</i>	3
Verkkokeskustelussa oppimista edistäviä ja ehkäiseviä tekijöitä <i>Jaana-Piia Mäkinen, Salla Ahola ja Peter Peltonen</i>	7
Tiedekuntatenttien uudistaminen verkkotentiksi <i>Taina Joutsenvirta</i>	24
Kokemuksia sulautuvasta opetuksesta sairaanhoitajakoulutuksessa <i>Pirkko Jokinen ja Irma Mikkonen</i>	43
Sulautuva ohjaus opiskelijan tukena <i>Tiina Pyrstöjärvi ja Leila Saramäki</i>	58
TOIMITTAJAT JA KIRJOITTAJAT	69

## ESIPUHE

Sulautuva opetus -termi lanseerattiin verkko-opetuksen verkkolehdessä [Piirtoheittimessä](#) kuusi vuotta sitten. Sen jälkeen lähdettiin kehittämään kansallista [Sulautuva opetus – seminaaria](#). Ensimmäinen seminaari pidettiin Helsingin yliopistossa maaliskuussa 2007. Seminaarien esitysten pohjalta on tehty [yksi kirja ja kolme verkkojulkaisua](#). Tämä verkkojulkaisu on numero 4.

Sulautuva opetus pitää sisällään moninaisia asioita: opettajan tekemän opetuksen-, tehtävien-, oppimisen arvioinnin ja ohjauksen suunnittelun siten, että mahdollisimman moni opiskelija oppii tarkoitetun asian sekä opiskelijoiden opiskeluympäristön suunnittelun ja rakentamisen. Itse kunkin opiskelijan opiskelua opettaja ei voi suunnitella, mutta hän voi kertoa opiskeluun liittyvät oppimistavoitteet ja oppimiseen keskimääräisesti tarvittavan aikamäärän.

Opiskelijat voivat oppia monella tavalla: esimerkiksi kuuntelemalla luentoja, kirjoja lukemalla, itse tietoa etsimällä, ryhmissä, yksittäin, keskustelemalla, kirjoittamalla. Opiskelijoiden oppimista tukevat aktivoivat tehtävät ovat oleellinen osa sulautuvaa opetusta. Eräs sulautuvassa opetuksessa yleisesti käytetty opiskelijoiden aktivointimenetelmä on verkkokeskustelu. Verkkokeskustelu ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opiskelijoille avaa verkkokeskustelualueen ja sanoo, että siellä voi keskustella. Opetukseen liittyvän keskustelun pitää olla jollain tavalla oppimista lisäävää ja opettajan ja opiskelijoiden yhdessä sopimilla säännöillä toimivaa. Monet kasvokkaiseen keskusteluun kuuluvat säännöt toimivat myös verkossa. Jotta keskustelu olisi motivoivaa, pitää sen kohdistua asiaan, olla vuorovaikutteista eikä monologia. Keskustelussa pitää ottaa toiset huomioon ja pyrkiä siihen, että itse antaa jotain uutta näkökulmaa keskustelulle, eikä vain hymistele muiden sanomisilla. Verkkokeskustelun, kuten muidenkin keskustelujen, piirteenä on se, että jos et osallistu keskusteluun, et ole olemassa. Vain antamalla oman panoksen voi olla näkyvä. Sulautuvassa opetuksessa tekstuaalisen keskustelutaidon kehittymistä voidaan tukea, sillä se on

taito, jonka opiskelijan on opittava tullakseen oman alansa asiantuntijaksi. Verkkokeskustelun avulla opiskelija harjaantuu argumentoimaan omia näkemyksiään sekä tuomaa uusia näkökulmia kirjalliseen keskusteluun. Tiedeyhteisössähän keskustellaan pääasiassa tekstin välityksellä. Voidakseen osallistua täysipainoisesti tiedeyhteisön ja/tai työyhteisön toimintaan, on opiskelijan harjaannuttava tekstuaalisen vuorovaikutuksen taidoissa. Taitojen oppiminen vaatii aina aikaa, joten kun harjaantuminen aloitetaan jo heti peruskursseilta lähtien, niin myöhemmässä graduvaiheessa taito on jo harjaantunut.

Sulautuvassa opetuksessa käytettävät verkkoympäristöt mahdollistavat myös uudenlaiset ohjaukset. Sulautuva opetushan tarkoittaa sitä, että opetuksessa hyödynnetään sekä kasvokkaista vuorovaikutusta huoneiloissa kuin verkkovuorovaikutusta verkkotiloissa. Vielä kahdeksankymmentäluvulla opiskelijat Helsingin yliopistossa hakivat opettajilta tentin arvosanat opintokirjaan opettajien vastaanotoilta. Samalla he saattoivat keskustella tenttiin, opiskeluun ja oppimiseen liittyvistä asioista opettajan kanssa. Harvemmin he kuitenkaan niistä kyselivät. Sähköisiin kirjausjärjestelmiin siirtymisen jälkeen opiskelijoiden ja opettajan välinen vuorovaikutus on jäänyt vähäisemmäksi. Sulautuvan opetuksen myötä opiskelijoiden ohjaus ei ole huoneiloista tai ajasta riippuvaisia, vaan verkkoa hyödyntämällä saadaan ohjaukseen joustoa niin opettajalle kuin opiskelijallekin. Verkon suoma eräänlainen näkymättömyys voi myös antaa opiskelijalle tiettyä turvaa lähestyä opettajaa. Toisaalta ohjaukseen pitää saada rakenteita ja sääntöjä, jottei opettaja kuormitu liikaa opiskelijoiden kysymystulvaan.

Opiskelijoiden oppiminen täytynee korkeakoulumaailmassa todentaa jollain tavalla. Viime vuosina on kiinnitetty huomiota siihen, miten opiskelijoiden oppimisen arviointia voidaan tehostaa tietoverkon avulla. Useissa korkeakouluissa on kehitetty ns. tenttiakvaarioita, tiloja, joissa olevat tietokoneet (tai tietokone) pitävät sisällään tiettyihin tentteihin liittyviä kysymyspankkeja. Opiskelijat voivat ilmoittautua tenttiin määrättyjen aikarajojen puitteissa, jolloin heille arvotaan kysymyspankista vastattavat kysy-

mykset. Tenttipaikalle ei voi ottaa muistiinpanoja, kirjoja, tai muita välineitä, eikä koneilta pääse Internetiin. Tentsiakvaario antaa joustoa tenttiajan kohdan suhteen, mutta itse tentin sisältöön se ei tuo mitään uutta, eikä se aktivoi opiskelijaa sulautuvan opetuksen tavoitteiden mukaisesti. Tentsiakvaarioissa opiskelijoilta on suljettu pääsy tietoverkkoihin, jotka ovat oleellinen osa sulautuvan opetuksen ympäristöä.

Sulautuva opetus –julkaisut pohjaavat sulautuvan opetuksen käytännön toteutusten kuvaamiseen ja kokemusten jakamiseen. Tämänkertainen julkaisu sisältää neljä artikkelia, jotka kattavat sulautuvan opetuksen soveltamisen kenttää hyvin laajasti perinteisemmästä verkkokeskustelusta aina kokonaisen koulutusohjelman toteuttamiseen ja opiskelijoiden ohjaukseen sulautuvan opetuksen keinoin.

Ensimmäisessä artikkelissa ”Verkkokeskustelussa oppimista edistäviä ja ehkäiseviä tekijöitä” *Jaana-Piia Mäkinen, Salla Ahola ja Peter Peltonen* pohtivat verkkokeskustelun onnistumisen edellytyksiä ja kuvaavat omaa kokeiluaan sosiaalipsykologian oppiaineessa. He tuovat esiin myös opiskelijoiden kokemuksia ja näkökulmia verkkokeskustelun onnistumiseen sekä esittävät yhteenvedon siitä, mitä kannattaa ottaa huomioon verkkokeskustelun organisoinnissa ja ohjauksessa.

*Taina Joutsenvirta* kuvaa artikkelissaan ”Tiedekuntatenttien uudistaminen verkkotentiksi” Helsingin yliopiston valtiotieteellisen tiedekunnan verkkotenttipilottia: sen lähtökohtia, toteuttamista sekä siitä saatua palautetta sekä opiskelijoilta että opettajilta. Avoin verkkotentti luo omat haasteensa opettajille kysymysten laatimisessa mutta myös opiskelijoille uudenlaisen tenttimuodon ja tenttiin vastaamisen omaksumisessa.

*Pirkko Jokisen ja Irma Mikkosen* artikkeli ”Kokemuksia sulautuvasta opetuksesta sairaanhoitajakoulutuksessa” esittelee Sairanhoitajaksi verkostoissa ja verkoissa ”SaWE” – hankkeesta saatuja kokemuksia. Hankkeessa toteutetaan sairaanhoitajakoulutus sulautuvan opetuksen periaatteiden mukaisesti. Lähi- ja verkko-opiskelun rinnalla merkittävä sulautuvan opetuksen elementti on työelämä ja työssä oppiminen. Koulutuksen kehittä-

mistyön pohjana toimii opiskelijoilta saatu palaute sulauttamisen onnistumisesta.

Viimeisessä artikkelissa, ”Sulautuva ohjaus opiskelijan tukena”, *Tiina Pyrstöjärvi* ja *Leila Saramäki* tarkastelevat, miten toteuttaa sulautuvaa opiskelijoiden ohjausta. Artikkelin perustuu kokemuksiin Itä-Suomen yliopiston ja Savonia ammattikorkeakoulun Virtukampus – hankkeesta, johon sisältyi myös ’Virtuaaliset tiedotus-, neuvonta- ja ohjauspalvelut aikuisopiskelijan tukena’ – pilotti. Kirjoittajien mukaan sulautuvalla ohjauksella voidaan vastata erilaisten opiskelijoiden tarpeisiin, ja se tarjoaa tilaisuuden uudistaa opiskelijälähtöisiä palveluja.

Vaikka käsillä oleva verkkojulkaisu on suppeampi kuin edelliset seminaarijulkaisut, tuo se taas uusia näkökulmia sulautuvaan opetukseen. Toivomme miellyttäviä lukuhetkiä sulautuvan opetuksen parissa!

Helsingissä 20.12.2011

Liisa Myyry ja Taina Joutsenvirta

# VERKKOKESKUSTELUSSA OPPIMISTA EDISTÄVIÄ JA EHKÄISEVIÄ TEKIJÖITÄ

*Jaana-Piia Mäkinieniemi, Salla Ahola ja Peter Peltonen*

## Johdanto

Syvällinen oppiminen verkkokeskusteluissa ei ole aina itsestäänselvyys. Tässä artikkelissa tarkastelemme sitä, millä tavoin verkkokeskustelun organisointi ja ohjaus vaikuttavat verkkokeskustelussa oppimiseen. Aluksi esittelemme sekä aiheeseen liittyviä tutkimustuloksia että kokemuksia verkkokeskustelusta verkkokurssilla. Lopuksi esitämme koosteen verkkokeskustelun organisointiin ja ohjaukseen liittyvistä tekijöistä, joiden on havaittu vaikuttavan verkkokeskustelun onnistumiseen.

Sulautuvassa opetuksessa kasvokkainen ja verkossa tapahtuva opetus ja oppiminen tukevat toisiaan (MacDonald, 2006, 2) eli käytännössä lähi- ja verkko-opetusta toteutetaan ”limittäin ja lomittain”. Yksinkertaisimmillaan voidaan esimerkiksi jatkaa keskustelua verkossa kasvokkaisen luennon teemojen pohjalta (MacDonald, 2006, 67) tai verkkokeskustelussa esiin tullutta arkielämän esimerkkiä voidaan käsitellä myöhemmin luennolla teoreettisemmin tai uudesta näkökulmasta. Kasvokkaisella tapaamisella voidaan myös reflektoida ja vetää yhteen verkkokeskustelua tavoitteena parantaa verkkokeskustelua. Verkkokeskustelu voidaan toteuttaa esimerkiksi väittelynä, aivoriihenä tai akvaariomenetelmällä<sup>1</sup>. Rourken ja Kanukan (2007) mielestä verkkokeskustelua kannattaa käyttää kasvokkaisen luentokurssin tai vastaavan osana kuitenkin vain silloin, kun se tuo lisäarvoa oppimiseen.

Sulautuvan opetuksen osana toteutettujen verkkokeskustelujen erityispiirre on se, että niihin osallistuvat opiskelijat tapaavat toisiaan sekä kasvokkain että verkossa, mikä erottaa ne verkkokeskusteluista, joiden keskustelijat eivät tapaa toisiaan lainkaan kasvokkain. Sulautuvassa opiskelussa

---

<sup>1</sup>Ks. tarkemmin esim.

<http://www.valt.helsinki.fi/blogs/opetuskesk/menetelmat.htm>.



sa kasvokkaiset ja verkossa tapahtuvat kohtaamiset vaikuttavat siten myös toisiinsa. Esimerkiksi kasvokkainen tapaaminen voi auttaa orientoitumaan verkkokeskusteluun ja tehdä keskustelijoista tutumpia. Verkkokeskustelu taas voi auttaa opiskelijoita valmistautumaan kasvokkaisiin keskusteluihin paremmin (Vess, 2005). Toisaalta kasvokkaiset tapaamiset ja muut yhteydenpitotavat (esim. sähköposti) saattavat myös vähentää halukkuutta osallistua verkkokeskusteluihin (Yuen, Deng, Fox, Tavares, 2009). Ehkä kyse on yksinkertaisesti siitä, että muiden viestimien käyttö vähentää keskustelun tarvetta, tai olennainen keskustelu käydään mieluummin niiden välityksellä tai kasvokkain.

Verkkokeskustelut eroavat luokkatilanteessa käydyistä kasvokkaisista keskusteluista (Wang & Woo, 2007). Kun verrattiin luokkatilassa käytyä verkko- ja kasvokkaista keskustelua toisiinsa, huomattiin, että verkkokeskustelun ilmapiiri oli mukavampi, vähemmän aggressiivinen ja tasa-arvoisempi kuin kasvokkaisen keskustelun ilmapiiri. Verkkokeskustelu vaati enemmän aikaa, koska siinä keskityttiin ideoiden tarkempaan artikulointiin sekä kirjoittamiseen itseensä. Edelleen verkkokeskusteluissa vuorovaikutus oli rajoittuneempaa ja yksisuuntaisempaa ja se koettiin myös haasteellisemmaksi kuin kasvokkaisissa keskusteluissa. (Mt.) Muutamissa tutkimuksissa on myös huomattu, että verkkokeskustelut ovat asiakeskeisempiä kuin kasvokkaiset keskustelut. Verkkokeskustelijat esimerkiksi viittaavat useammin kirjallisuuteen ja yhdistävät kirjallisuuden näkemyksiä omiinsa kuin kasvokkaisessa keskustelussa, jossa taas tukeudutaan useammin omiin kokemuksiin (ks. Wang & Woo, 2007).

Verkkokeskusteluja pidetään yleisesti ottaen hyödyllisinä ja oppimista edistävinä. Hyvinä puolina esitetään usein, että niissä tutustutaan eri näkökulmiin ja opitaan toisilta (ks. Rourke & Kanuka, 2007). Onnistunut verkkokeskustelu voikin olla merkityksellistä, dialogista sekä sosiaalista. Toisaalta keskustelu voi jäädä pinnalliseksi, irralliseksi, ei-dialogiseksi ja fokuoimattomaksi, mikä ei välttämättä edistä oppimista. Esimerkiksi Rourke & Kanuka (2007) huomasivat tutkimuksessaan, että opiskelijat eivät useinkaan haasta toisiaan verkkokeskusteluissa. Heidän tutkimis-

saan verkkokeskusteluissa ei juuri esiintynyt kriittistä erittelyä, jonka ajatellaan edistävän korkeatasoista oppimista. Verkkokeskustelu ei siis välttämättä aina johda syvälliseen oppimiseen.

Esittelemme seuraavassa joitakin tekijöitä, jotka vaikuttavat oppimiseen verkkokeskusteluissa. Kuvaamme muutamien kansainvälisten tutkimusten tuloksia, annamme esimerkin toteuttamastamme verkkokeskustelusta sekä erittelemme opiskelijoiden käsityksiä verkkokeskustelusta.

### **Verkkokeskustelussa oppimiseen vaikuttavia tekijöitä kirjallisuuden pohjalta**

Käsityksemme ja aiemman tutkimuksen mukaan ainakin seuraavat tekijät vaikuttavat oppimiseen verkkokeskusteluissa: 1. *keskustelun organisointitapa*, 2. *ohjaus*, 3. *opiskelija* sekä 4. *tekniikka*. Kuvaamme vain organisointia ja ohjausta, koska niihin keskustelun ohjaaja voi yleensä eniten vaikuttaa. On syytä muistaa, että opiskelijat vaikuttavat aina keskeisesti, ehkä eniten, verkkokeskustelun onnistumiseen. Esimerkiksi on huomattu, että ne opiskelijat, joilla on ns. yhteistoiminnallinen oppimisorientaatio, arvioivat verkkokeskusteluviestien laadun paremmaksi kuin ne, jotka ovat orientoituneet yksilöllisemmin tai kilpailullisemmin (Johnson, 2006).

### **Verkkokeskustelun organisointitapa oppimiseen vaikuttavana tekijänä**

Verkkokeskustelun onnistumiseen, ja sitä kautta myös oppimiseen, vaikuttaa keskustelun organisointitapa, kuten keskustelun muoto, aihe tai tavoite sekä sen vapaaehtoisuus tai pakollisuus. Myös aikataululla, jaksotuksella sekä arviointitavalla on merkitystä. Kanuka, Rourke ja Laflamme (2007) vertasivat viittä eri verkkokeskustelun toteuttamistapaa ja huomasivat, että kognitiivinen läsnäolo, joka voidaan nähdä yhtenä edellytyksenä syvälliselle oppimiselle, oli korkein WebQuestissä ja väittelyssä.

WebQuest<sup>2</sup> on tutkivan oppimisen teoriaa soveltava opiskelumuoto, jossa opiskelijat pienryhmissä ottavat itselleen erilaiset opettajan määrittämät näkökulmat ja niitä noudattaen etsivät Internetissä olevasta materiaalista vastauksia opettajan määrittämiin tehtäviin ja lopuksi keskustelevat kehittämistään vastauksista. Yhdistävä tekijä WebQuestissä ja väittelyssä on, että niissä opiskelijat joutuvat aktiivisesti haastamaan ja väittelemään sekä kyseenalaistamaan ennakkokäsityksiään. Nämä eniten kognitiivista läsnäoloa tuottaneet tavat edellyttivät myös roolinottoa ja olivat selkeästi ohjattuja. (Mt.) Myös Richardson ja Ice (2010) vertasivat eri toteutustapoja eli avointa keskustelua, väittelyä ja tapausperustaista keskustelua. Avoimessa keskustelussa opiskelijat keskustelivat ohjatusti lukemiensa artikkeleiden pohjalta. Väittelyssä opiskelijat väittelivät taustamateriaaliin tutustuttuaan siitä, miten tulevaisuuden opiskelijoita pitäisi opettaa. Tapausperustaisessa keskustelussa opiskelijat analysoivat yhdessä tiettyä konkreettista tapausta. Opiskelijat pitivät eniten avoimista keskusteluista (47 %), toiseksi eniten väittelyistä (36 %) ja vähiten tapausperustaisista keskusteluista (17 %). Tutkijat havaitsivat kuitenkin, että avoimet keskustelut edistivät kriittistä ajattelua huonoiten. Opiskelijat siis pitivät eniten niistä keskusteluista, jotka johtivat todennäköisesti heikoiten syvälliseen oppimiseen. (Mt.) Keskeinen kysymys Richardsonin ja Icen (2010) mukaan onkin, miten saada opiskelijat pitämään sellaisista keskusteluista, jotka edistävät tehokkaammin kriittisyyden kehittymistä. Edelleen he arvelevat, että kun opiskelijat tottuvat muihinkin kuin perinteisiin tapoihin, myös edellytykset esimerkiksi kriittisen ajattelun kehittymiselle syntyvät. Edellä kuvattujen kahden tutkimuksen perusteella näyttääkin siltä, että verkkokeskustelun suhdetta oppimiseen on vaikea arvioida omien kokemusten tai opiskelijapalautteen pohjalta. Samoin Valtonen (2011) on todennut, että omiin intuitioihimme oppimisesta ei näytä olevan luottaminen sen suhteen, mikä on tehokkain oppimisstrategia.

---

<sup>2</sup> Lisätietoa WebQuestistä esim. <http://webquest.sdsu.edu/webquestwebquest-hs-eng.html>

Toteutustavan lisäksi useat muutkin tekijät vaikuttavat verkkokeskustelun kulkuun ja siinä tapahtuvaan oppimiseen. Esimerkiksi on huomattu, että vapaaehtoinen verkkokeskustelu ei useinkaan kiinnosta opiskelijoita (ks. Caspi, Gorsky & Chajut, 2003). Esimerkiksi sopivan viestimäärän arviointi on haastavaa, koska suuri viestien määrä vaikeuttaa keskustelun seurattavuutta, joka voi edelleen vähentää osallistumishalukkuutta. Toisaalta taas liian vähäinen viestimäärä ehkäisee merkityksellisen keskustelun syntyä. (Ks. Yuen et al., 2009.) Keskustelun ajallista kestoa suunniteltaessa on hyvä huomioida, että jos aikaa on todella paljon, innokkaasti aloittavat keskustelijat voivat menettää motivaationsa ennen kuin hitaammat aloittavat keskustelun. Myös viestien ”panttaaminen” keskustelun loppuun estää aidon dialogin syntymistä. Gilbert ja Dabbagh (2005) ovatkin havainneet, että muun muassa vaatimus viestien kirjoittamiseen tasaisin väliajoin eli kirjoittamisen jaksottaminen (kyseisessä tapauksessa 5–6 viestiä tasaisin väliajoin kuuden päivän kuluessa) vaikuttaa myönteisesti verkkokeskustelun laatuun. Edelleen on esitetty, että liian lyhyt keskusteluaika, esim. 1–2 viikkoa, voi vähentää keskustelujen kriittisyyttä (Richardson & Ice, 2010). Oppimisen kannalta ideaalista ryhmäkoosta ei ole yksimielisyyttä. Lähinnä käytännön kokemusten perusteella suositellaan yleensä n. 12–20 hengen ryhmiä erityyppiseen verkossa käytävään keskusteluun (Caspi ym., 2003). Ryhmän koolla on kuitenkin vaikutusta keskusteluun, esimerkiksi ohjaajan ja opiskelijoiden väliseen vuorovaikutukseen, viestien määrään, sekä myös siihen, miten tyytyväisiä keskusteluun ollaan (ks. Caspi ym., 2003). Esimerkiksi isommissa ryhmissä opiskelijoiden välinen vuorovaikutus on aktiivisempaa kuin ohjaajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus (Caspi ym., 2003).

Keskustelun aihe on erityisesti sulautuvassa opetuksessa valittava huolellisesti. Aiheen täytyy olla sekä relevantti että integroitua muuhun opetukseen. Esimerkiksi saman keskustelun käyminen verkossa ja kasvokkain ei ole yleensä järkevää. (Yuen ym., 2009.) Wang ja Woo (2007) päätyivät erittäin lyhyitä (40 min) verkkokeskusteluja koskevan tutkimuksensa perusteella suosittamaan, että monimutkaiset keskusteluaiheet kannattaa pilkkoa ytimekkäiksi ja lyhyiksi kysymyksiksi. Kompleksiset kysymykset

tuottavat pitkiä vastauksia, joiden lukemiseen menee paljon aikaa. Lisäksi he korostavat aiheiden ja kysymysten esittämisen selkeyden merkitystä. Epäselvä kysymys aiheuttaa hämmennystä, ja kysymyksen täsmentämiseen kuluu turhaa aikaa. Gilbertin ja Dabbaghin (2005) tutkimuksen mukaan opiskelijoiden kirjoittamien viestien pituutta ja sisältöä ei välttämättä kannata kuitenkaan rajoittaa, sillä heidän tutkimuksessaan keskusteluviestien pituuden rajoittaminen ja vaatimus kurssimateriaaliin viittaamiseen ehkäisi mielekästä keskustelua ja oppimista.

Edelleen, kun verrattiin erityyppisiä verkkokursseja, huomattiin, että jos tehtävänanto ei edellyttänyt syvällistä prosessointia, ei myöskään tapahtunut syvällistä oppimista (Garrison & Cleveland-Innes, 2005). Mahdollisesti olisikin kannattavaa luoda tehtävänantoja, jotka tavoittelevat tunnetun Bloomin taksonomian korkeimpia tasoja<sup>3</sup> (esim. analysoi, arvioi, kehitä tyyppisiä tehtävänantoja), mikäli kurssin oppimistavoitteet ovat näiden korkeimpien tasojen mukaisia.

Gilbert ja Dabbagh (2005) ovat luokitelleet verkkokeskusteluviestejä suhteessa Bloomin taksonomiaan: Heidän mukaansa esimerkiksi täsmällinen kurssikirjallisuuteen viittaaminen asian esittämisen yhteydessä vastaa taksonomian alimman tason tiedollista tavoitetta eli muistamista. Sisällön selventäminen eli esimerkiksi oman tulkinnan tekeminen, kuten käsitteiden tai muiden sisältöjen muotoilu omin sanoin ja aiemman tiedon käyttö keskustelussa, vastaavat taksonomian toista tasoa eli ymmärtämistä. Taksonomian kolmatta tasoa eli soveltamista taas vastaavat esimerkiksi tosielämän esimerkit, kuten omien kokemusten esittäminen siten, että se osoittaa kykyä soveltaa tietoa tosielämään sekä abstraktit esimerkit, kuten analogiat ja metaforat. Päätelmien tekeminen taas vastaa kolmea taksonomian korkeinta tasoa, analyysia, arviointia ja luomista. Tähän sisältyy uuden tiedon lisääminen tai rakentaminen annetun informaation ulkopuolelta. Voisi ajatella, että opettajat saattaisivat hyötyä Gilbertin ja

---

<sup>3</sup> Bloomin taksonomian lyhyt kuvaus taulukkomuodossa löytyy esimerkiksi osoitteesta <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cogsys/bloom.html>

Dabbaghin luokittelun huomioonottamisesta suunnitellessaan verkkokurssiansa tehtävänantoja.

Myös verkkokeskustelun arvioinnilla on merkitystä oppimisen kannalta. Gilbert ja Dabbagh (2005) havaitsivat, että verkkokeskusteluissa oppimista edesauttaa se, että arviointiperusteet ovat opiskelijoiden tiedossa. Myös keskustelun painoarvon kasvattaminen kurssin kokonaisarvostelussa vaikutti positiivisesti verkkokeskustelun laatuun. Rovai (2007) pitää arviointia myös keskeisenä motivoitikeinona, ja antaa esimerkin arviointirubriikin<sup>4</sup> käytöstä. Rubriikissa kuvataan taulukkomuodossa heikon, keski-  
verron sekä keskivertoa paremman suorituksen tunnusmerkit esimerkiksi suhteen, montako viestiä kirjoittaa, kuinka usein lukee keskustelua, millaisia viestejä sisällöllisesti kirjoittaa, millaisia kysymyksiä esittää, miten tukee yhteistyötä, millaisella sävyllä kirjoittaa, ja miten hyvää kieltä viestit ovat. Arviointirubriikki siis konkretisoi odotukset, ohjaa siihen, miten käytännössä keskustellaan ja millä kriteerein keskustelut arvioidaan.

## **Verkkokeskustelun ohjaustapa oppimiseen vaikuttavana tekijänä**

Rovai (2007) esittää artikkelissaan *Facilitating online discussions effectively* synteisin keskustelujen ohjaamista käsittelevästä teoreettisesta ja empiirisestä tutkimuksesta. Hän kuvaa kaksitasoisen ohjausmallin, jossa erottaa toisistaan suunnittelu- ja fasilitointi- eli ohjausvaiheen. Suunnitteluvaiheessa ohjaajan tulee herättää opiskelijoiden motivaatio, kuvata keskustelulle asetetut odotukset ja luoda edellytykset sosioemotionaalille sekä asiakeskeiselle keskustelulle. Fasilitointivaiheessa ohjaajan tulee olla sosiaalisesti läsnä keskusteluissa, kannustaa opiskelija-opiskelija-vuorovaikutusta, huomioida mahdolliset kulttuuriset ja sukupuolisidonnaiset vuorovaikutustavat sekä opiskelijoiden erilaiset arvoasemat/statukset keskustelussa. Taulukossa 1 kuvataan esimerkkejä konkreettisista ohjauskeinoista.

---

<sup>4</sup> Mielestämme arviointirubriikki voi toimia tehokkaana ohjaustyökaluna ja Rovain (2007) esimerkin pohjalta sen voi helposti muotoilla omaan opetukseen sopivaksi.

Taulukko 1. Rovain (2007) esittelemiä verkkokeskustelun ohjauskeinoja

	<b>Tavoite</b>	<b>Keinoja</b>
Suunnitteluvaihe	Motivaation herättäminen	Arvostelee keskustelut
	Odotusten avaaminen	Laadi arviointi- / osallistumisrubriikki
	Edellytysten luominen sosioemotionaalisille keskusteluille	* Esittäytykää ja tutustukaa * Ilmaise tunteita ja mielialoja viesteissä * Alue sosioemotionaaliselle keskustelulle
	Edellytysten luominen asiakeskeisille keskusteluille	Valitse mielekäs aihe, oikea ryhmäkoko, keskustelutapa, luo selkeä rakenne
Ohjausvaihe	Sosiaalisen läsnäolon tunteen luominen	* Kirjoita päivittäin * Suuntaa keskustelua, tee yhteenvetoja * Tee haastavia, ajatuksia herättäviä lisäkysymyksiä
	Opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen edistäminen	* Vältä liian nopeaa vastaamista * Vältä suoraan vastaamista, tee jatkokysymyksiä * Lopeta, vedä yhteen päättyneitä keskusteluketjuja * Ohjaa opiskelijat tekemään loppuyhteenvetoja * Puutu ongelmiin, jotka vaikuttavat keskusteluun
	Erilaisten taustojen ja statuserojen huomioiminen	* Luo aiheista riittävän monipuolisia erilaisista taustoista tulevien näkökulmista * Älä kannusta kilpailuun opiskelijoiden välillä

## Verkkokeskustelu Asenteet, stereotyyptit ja sosiaaliset representaatiot -verkkokurssilla

### Keskustelun organisointitapa

Verkkokeskusteluesimerkkimme liittyy sosiaalipsykologian perusopintojen kolmen opintopisteen laajuiseen Asenteet, stereotyyptit ja sosiaaliset representaatiot -kurssiin, jota on toteutettu Moodle-oppimisympäristössä. Opiskelua tukevat kasvokkainen alku- ja lopputapaaminen, joissa tuetaan muun muassa opiskelijoiden ryhmäytymistä. Näiden kasvokkaisten tapaamisten ja verkko-opetuksen yhdistelmä voidaan nähdä kurssin sulautuvana elementtinä. Verkkotyöskentely perustuu kirjallisuuden lukemiseen ja sen pohjalta tehtäviin yksilö- ja ryhmätehtäviin, jotka ovat referaatti, vertaisarviointi, referaateista koostettava minikirja, monivalintatesti, ohjattu verkkokeskustelu ja ryhmäessee. Marras-joulukuussa 2010 kurssin suoritti 40 opiskelijaa, joista 9 oli sosiaalipsykologian pääaine- ja 31 sivuaineopiskelijaa (10 miestä, 30 naista) keski-ikänsä 26 vuotta. Opiskelijoista 11 oli ensimmäisen tai toisen vuoden opiskelijoita. Keskimäärin kurssilaiset olivat aiemmin osallistuneet kolmelle verkkokurssille.

Verkkokeskustelu oli pakollinen osa suoritusta. Sen tavoitteena olivat mielekkään oppimisen kriteerien mukaiset oppimisen kontekstuaalisuus ja siirtovaikutus (ks. tarkemmin Mäkinen, 2007). Opiskelijoita ohjeistettiin seuraavasti: ”Keskustelun tavoitteena on ensisijaisesti oppia soveltamaan teoriaa käytäntöön. Usein järkevintä on nostaa ensin esiin jokin kirjan teoreettinen käsite tai näkemys ja pohtia siihen liittyviä esimerkkejä omaista elämästä.” Verkkokeskustelu arvioitiin asteikolla hylätty – hyväksytty – kiittäen hyväksytty. Hyväksytyyn suoritukseen vaadittiin osallistumista keskusteluun vähintään kolmella viestillä, jotka osoittivat oman pohdinnan lisäksi kirjan sisältöjen hallintaa. Kiittäen hyväksytty suoritus edellytti osallistumista erityisen aktiivisesti ja paneutumista aiheeseen poikkeuksellisen syvästi. Arviointikriteerit olivat opiskelijoiden tiedossa ennen keskustelun alkua. Keskustelua käytiin kirjan *Stereotypes, cognition and culture* (Hinton, 2000) kolmen luvun pohjalta. Ensimmäisen luvun aiheena olivat



stereotypiat ja ryhmienvälinen havaitseminen ja toisen luvun aiheena stereotypiat ja kieli. Kolmannessa luvussa käsiteltiin stereotypioita eri selitystasoilla ja vedettiin yhteen kirjan aiheita.

Verkkokeskustelua varten opiskelijat oli jaettu kahteen 20 hengen ryhmään. Keskustelu ajoittui kurssin loppupuolelle ja keskusteluaikaa annettiin aluksi noin kaksi viikkoa. Tämän jälkeen opiskelijoille annettiin mahdollisuus täydentää viestejään tai kirjoittaa lisää viestejä vielä viikon ajan kurssin lopputapaamiseen saakka. Verkkoalueella julkaistiin verkkokeskustelun pelisäännöt, joissa kannustettiin olemaan aktiivinen, olemaan ajoissa liikkeellä, kirjoittamaan tiiviisti, kirjoittamaan reippaasti ja rennosti ilman tekstin liiallista hiomista, pyrkimään keskusteluun ja kirjoittamaan ystävällisesti.

## Verkkokeskustelun ohjaus kurssilla

Keskustelu toteutui käytännössä siten, että lähinnä opettaja teki keskustelunavauksia, vaikka myös opiskelijoilla olisi ollut mahdollisuus avata keskusteluja. Keskustelun aikana kirjoitettiin yhteensä 199 viestiä, joista opettajan kirjoittamia viestejä oli 28. Ensimmäisessä ryhmässä viestejä kirjoitettiin 104, joista opettajan viestejä oli 18 ja toisessa ryhmässä 95, joista opettajan viestejä oli 10. Tämän lisäksi opettaja kirjoitti kolme verkkokeskustelua ohjaavaa viestiä yhteiselle tiedotuspalstalle.

Kun tarkastelimme kurssin opettajan kirjoittamia keskusteluviestejä, pystyimme erottamaan niistä viisi eri tyyppiä. Ensimmäinen viestityyppi piti sisällään *keskustelua avaavia viestejä*, joissa luotiin fokusta ja annettiin keskusteluaiheita. Toisin sanoen ohjattiin siihen, mistä aiheista voisi keskustella. Toisena viestityyppinä erotimme *keskustelun kulkua ohjaavat viestit*, joihin sisältyi palautteen antaminen siitä, miten pitäisi keskustella. Opettaja esimerkiksi huomautti tai täsmensi, että kokemukset pitää kytkeä selvemmin teoriaan ja muistutti aikataulusta. Kolmantena tyyppinä oli *oppisisältöön kohdistuva ohjaaminen ja palaute*. Tämän tyyppin viesteissä opettaja teki esimerkiksi käsitteellisiä selvennyksiä ja tarkennuksia. Näin

ollen tätä viestityyppiä voisikin luonnehtia opettamiseksi. Neljäs tyyppi piti sisällään *kannustavia viestejä*, esimerkiksi: "Olette löytäneet varsin kiinnostavia ja osuvia esimerkkejä". Viidentenä tyyppinä erotimme *yhteenveivät viestit*, joissa opettaja kertasi, mitä keskustelussa oli jo käsitelty ja mitä vielä kannattaisi pohtia, esimerkiksi:

Aika monessa viestissä käsiteltiin jollain tavoin muutosta, esim. oma käsitys itsestä on muuttunut ryhmäkuuluvuuden myötä, oma käsitys tietystä ulkoryhmän jäsenestä tai tietystä ulkoryhmästä on muuttunut, on havaittu että jonkun ulkoryhmäläisen ajatukset ovat muuttuneet, on huomattu että joidenkin ryhmien väliset suhteet ovat muuttuneet. Joissain viesteissä myös pohdittiin, millä tavoin muutosta ylipäätään käsitellään Hintonin kirjassa. Millaisia välineitä mielestänne Hintonin kirjan luvussa 5 esitellyt sosiaalisen identiteetin teoria ja itsensä kategorisoinnin teoria antavat esimerkiksi yllä lueteltujen (ts. esimerkeistänne poimittujen) muutosten analysointiin?

## **Opiskelijoiden käsityksiä kurssilla käydystä verkkokeskustelusta**

Kurssin opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta, ryhmätyöskentelystä, käytetyistä teknologioista ja verkkokeskustelusta kartoitettiin kyselylomakkeella. Kyselyssä esitettiin sekä avoimia kysymyksiä että asenneväittämiä. Kaikki opiskelijat (N = 40) vastasivat ainakin osaan kysymyksistä. Seuraavassa raportoidaan vain verkkokeskustelua koskevat tulokset.

### **Verkkokeskustelussa oppiminen opiskelijoiden mukaan**

Opiskelijat arvioivat asteikolla 1–7 (1 = ei lainkaan, 7 = erittäin paljon), miten paljon verkkokeskusteluun osallistuminen ja kurssin muut opiskelumuodot edistivät heidän oppimistaan. Keskimäärin verkkokeskustelujen arvioitiin edistäneen oppimista ”jonkin verran” (keskiarvo = 4,95, keskihajonta = 1,20). Vertailun vuoksi voi todeta, että monivalintatestiin opiskelun ja vastaamisen arvioitiin edistäneen omaa oppimista ”paljon” (ka. = 5,70, kh. = 1,34), ja samoin arvioitiin myös referaatin kirjoittaminen (ka. = 5,90, kh. = 0,97). Perinteiset yksilölliseen oppimiseen perustuvat tehtävät koettiin siis hieman paremmin oppimista edistäneiksi kuin verkkokeskustelu.

## Verkkokeskustelun ohjaus opiskelijoiden mukaan

Opiskelijoita pyydettiin antamaan vinkkejä verkkokeskustelun ohjaamiseen siten, että keskustelut edistäisivät yhä paremmin oppimista. Opiskelijat toivoivat kommentissaan useimmin selkeämpiä ohjeita (n = 8)<sup>5</sup> sekä ryhmäjakoa pienemmäksi (n = 7). Joidenkin mainintojen mukaan suuri ryhmäkoko aiheutti suuren viestimäärän, sekä kilpailua siitä, kuka ehtii tuoman tietyn näkökulman ensimmäisenä esiin: ”Nyt oli vaikea lukea keskusteluja kun niitä oli niin tolkkottomasti ja toisaalta kiirehtiä, että ehtii sanomaan mitä haluaa ennen kuin joku muu ehtii.” Myös viestien jakaantuminen ajallisesti epätasaisesti ja viive viestien välillä häiritsevänä tekijänä mainittiin (n = 4): ”Kirjoittajat kävivät verkkokeskustelussa hyvin eri aikaan, joten keskustelu tapahtui viiveellä, eikä ollut näin kovin yhtenäistä.” Opettajien toivottiin myös johdattelevan keskustelua enemmän (n = 5), kuten tässä kommentissa: ”Mielestäni on tärkeää, että opettaja tuo keskusteluun uutta näkökulmaa, johdattaa keskustelua eteenpäin ja antaa rakentavaa palautetta keskustelijoille.” Opiskelijoiden kommentissa myös ehdotettiin, että hyviä opiskelijoiden viestejä voisi nostaa esimerkeiksi.

## Verkkokeskustelua edistävät ja estävät tekijät opiskelijoiden mukaan

Opiskelijat vastasivat myös siihen, mitkä tekijät heidän mielestään edistivät verkkokeskustelun käymistä ja käynnistymistä. Useimmin edistävänä mainittiin opettajien avaukset (n = 15) sekä toisten opiskelijoiden kommentit (n = 15), joissa hyvänä pidettiin erityisesti havainnollistavia käytännön esimerkkejä (n = 6). Keskustelulle määritetty tarkka aikataulu koettiin myös edistäväksi tekijäksi. Muita, harvemmin mainittuja, edistäviä tekijöitä olivat alkutapaamiselle osallistuminen (n = 4), pakollisuus (n = 3), hyvä ryhmähenki (n = 2), oma aktiivisuus (n = 2) ja verkkotyökalun (Moodle) helppous (n = 2).

---

<sup>5</sup> Tästä eteenpäin lyhenne n viittaa mainintojen, ei opiskelijoiden määrään.

Opiskelijat myös arvioivat, mitkä tekijät haittasivat tai estivät verkkokeskustelun käynnistymistä ja käymistä. Mitään yksittäistä selkeää haittaavaa tekijää ei vastauksissa esiintynyt. Suuri ryhmäkoko ja siitä johtuvaa viestien määrää oli eniten mainittu (n = 5) haittaava tekijä. Eräs opiskelija kuvaili tätä seuraavasti: "[...] verkkokeskustelua haittasi mielestäni pitkät viestiketjut. Viestejä oli lopulta aika työlästä lukea, sillä niitä oli niin paljon."

## **Verkkokeskustelujen erityisluonne opiskelijoiden mukaan**

Opiskelijoilta kysyttiin myös, mitkä ovat heidän mielestään verkkokeskustelun vahvuudet ja heikkoudet verrattuna kasvotusten käytäviin keskusteluihin luokkahuoneessa. Verkkokeskustelun keskeisimpänä vahvuutena mainittiin (n = 19) mahdollisuus suunnitella ja harkita omaa kommunikointiaan, kuten seuraavasta lainauksessa käy ilmi:

Verkkokeskustelussa on jokaisella mahdollisuus miettiä tarkasti mitä haluaa sanoa ja miten asian ilmaisee. Lähiopetuksessa kaikki opiskelijat eivät ole niin aktiivisia tai eivät välttämättä uskalla olla, mikäli julkisesti puhuminen esim. ujoittaa. Lisäksi jokainen teksti saa varmasti kuulijoita osakseen, kun taas lähiopetuksessa osa keskusteluista saattaa mennä ohi suun.

Lainauksessa tulee esille myös toinen tärkeänä pidetty asia eli se, ettei verkossa tarvitse samalla tavoin jännittää esiintymistä (n = 10) ja että kaikki saavat mielipiteensä esille (n = 8). Muina verkkokeskustelujen hyötyinä mainittiin, että keskustelut jäävät näkyviin ja niihin voi palata myöhemmin (n = 8), että voi keskustella silloin kun itselle sopii (n = 6) ja voi pohtia asioita rauhassa (n = 4). Verkossa käytyjen keskustelujen mainittiin (n = 2) myös olevan avoimempia kuin kasvokkain käydyt.

Verkkokeskustelun heikkoutena todettiin olevan (n = 9) keskustelun hitaus ja ettei verkkovuorovaikutuksessa syntynyt samanlaista reaaliaikaista ja dynaamista ryhmäkokemusta kuin kasvokkain (n = 8), mikä todennäköisesti aiheuttaa sen, että kanssakeskustelijoiden koettiin (n = 5) myös jäävän turhan etäiseksi, ja että sanattoman viestinnän puuttumisen koettiin olevan myös ongelma (n = 4). Lisäksi verkkokeskustelujen mainittiin (n = 3) olevan myös työläämpiä, puheenvuorojen olevan verkossa liian

pitkiä tai viestejä olevan liikaa sekä verkossa keskustelijoiden olevan arempia. Väärinymmärryksiä koettiin syntyvän myös helpommin, keskustelun olevan sirpaleisempaa, tylsempää tai tasaisempaa kuin kasvokkaisen keskustelun (n = 2).

## **Yhteenveto**

Olemme tässä artikkelissa esitelleet verkkokeskustelujen ohjausta muutamien tutkimusten, oman kurssimme sekä opiskelijapalautteen perusteella. Esitämme lopuksi taulukkomuotoisen yhteenvedon (ks. taulukko 2) siitä, millaisia suosituksia kirjallisuus ja tutkimus antavat verkkokeskustelun organisointiin ja ohjaukseen, miten me toteutimme verkkokeskustelun käytännössä ja edelleen, mitä opiskelijamme tästä ajattelivat. Tämän perusteella näyttää siltä, että esimerkiksi keskustelun toteutustapa/muoto, tehtävänannon haasteellisuus sekä keskustelun monipuolinen ohjeistaminen, vaikuttavat keskeisesti siihen, miten verkkokeskustelu onnistuu ja millä tavalla siinä opitaan.

Taulukko 2. Yhteenveto artikkelin pohjalta verkkokeskustelun organisoinnista ja ohjauksesta

<b>Verkko-keskustelun piirre</b>	<b>Mitä aikaisempi tutkimus sanoo?</b>	<b>Miten toteutettiin ko. kurssilla?</b>	<b>Mitä opiskelijat ajattelivat?</b>
Täysin vs. osin verkossa	Sulautuvassa omia erityispiirteitä	Osana verkkokurssia, jolla alku- ja lopputapaaminen	Alkutapaaminen edisti verkkokeskustelua
Organisointitapa	Kognitiivista läsnäoloa, kannanottoa ja roolinottoa vaativa muoto	* Keskustelu kirjan kolmen luvun pohjalta * Opettajan avaukset, mahd. omiin avauksiin	* Teorian sitominen arkielämään miellytti * Esimerkit edistivät keskustelua * Opettajan avaukset edistivät keskustelua * Omien avausten teko pelotti
Aihe	Relevantti opiskelijoille, opiskelijoiden valitsema	Kirjasta: stereotyyppiat ja kieli, ryhmienvälinen havaitseminen	Koettiin mielenkiintoiseksi
Tehtävänanto/ohjeistus	Syvällistä prosessointia edellyttävä	Yhdistä teoriaa käytäntöön	Tehtävänanto ja ohjeistus ei riittävän selkeä, se mitä odotetaan, pitää kertoa vielä tarkemmin
Pakollisuus vs. vapaaehtoisuus	Pakollinen	Pakollista	Pakollisuus edisti verkkokeskustelua
Viestien määrä	”Sopiva”	Väh. 3/henkilö	Viestien lukemiseen meni paljon aikaa
Ajallinen kesto	Yli 1–2 viikkoa	2 viikkoa + lisäaika	Tarkka aikataulu edisti keskustelua
Jaksotus	Kannattaa jaksottaa	Ei jaksotusta	* Viestien tulo eri aikoina ja pitkällä viiveellä häiritsi * Nopeimmat kirjoittivat parhaat kommentit
Ryhmäkoko	Keskustelun mukaan esim. 8–12 tai 12–20	20 opiskelijaa/ ryhmä	Ryhmät liian isoja → viestejä tuli liikaa
Arviointi	Osa arvosanaa, arviointirubriikki	Hylätty - hyväksytty - kiittäen hyväksytty	Ei arviointiin liittyviä kommentteja
Ohjaus	Esim. Rovain (2007) antamat suositukset	Ohjausviestein: 5 erityyppiä + keskusteluetiketti	Toivottiin, että ohjaaja antaisi selkeämpiä ohjeita, johdattelisi enemmän keskustelua ja nostaisi esiin hyviä opiskelijoiden laatimia viestejä malliksi

## Lähteet

Caspi, A., Gorsky, P., & Chajut, E. (2003). The influence of group size on nonmandatory asynchronous instructional discussion groups. *The Internet and Higher Education*, 6(3), 227–240. doi: 10.1016/S1096-7516(03)00043-5

Garrison, D. R., & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *The American Journal of Distance Education*, 19(3), 133–148. Haettu 15.3.2011 osoitteesta <http://www.citeulike.org/group/1036/article/573569>

Gilbert, P. K., & Dabbagh, N. (2005). How to structure online discussions for meaningful discourse: a case study. *British Journal of Educational Technology*, 36(1), 5–18. doi: 10.1111/j.1467-8535.2005.00434.x

Hinton, P. R. (2000). *Stereotypes, Cognition and Culture*. London: Psychology Press.

Johnson, G. M. (2006). College Student Psycho-Educational Functioning and Satisfaction with Online Study Groups. *Educational Psychology*, 26(5), 677–688. doi: 10.1080/01443410500390848

Kanuka, H., Rourke, L., & Laflamme, E. (2007). The influence of instructional methods on the quality of online discussion. *British Journal of Educational Technology*, 38(2), 260–271. doi: 10.1111/j.1467-8535.2006.00620.x

Macdonald, J. (2006, April). *Blended Learning and Online Tutoring: A Good Practice Guide*. Gower. Haettu 15.3.2011 osoitteesta <http://oro.open.ac.uk/6477/>

Mäkinieniemi, J.- P. (2007). Matkalla kohti pedagogisesti laadukkaampaa verkko-opetusta. Teoksessa Evälä, A., Karjalainen, K. & Rytönen-Suontausta, T. (toim.). *Laatuaskeleita - kokemuksia verkko-opetuksen*

laatutyöstä. Verkko-opetuksen laadunhallinta ja laatupalvelu - hankkeen raportti II. Helsinki: Yliopistopaino.

Richardson, J. C., & Ice, P. (2010). Investigating students' level of critical thinking across instructional strategies in online discussions. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 52–59. doi: 10.1016/j.iheduc.2009.10.009

Rourke, L., & Kanuka, H. (2007). Barriers to online critical discourse. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 2(1), 105–126. Springer New York. doi: 10.1007/s11412-007-9007-3

Rovai, A. (2007). Facilitating online discussions effectively. *The Internet and Higher Education*, 10(1), 77–88. doi: 10.1016/j.iheduc.2006.10.001

Valtonen, J. (2011). Oppimisen psykologiaa, osa 2. *Psykologia*, 46 (1), 55–57.

Vess, D. (2005). Asynchronous Discussion and Communication Patterns in Online and Hybrid History Courses. *Communication Education*, 54(4), 355–364. doi: 10.1080/03634520500442210

Wang, Q., & Woo, H. L. (2007). Comparing asynchronous online discussions and face-to-face discussions in a classroom setting. *British Journal of Educational Technology*, 38(2), 272–286. doi: 10.1111/j.1467-8535.2006.00621.x

Yuen, A., Deng, L., Fox, R., & Tavares, N. (2009). Engaging Students with Online Discussion in a Blended Learning Context: Issues and Implications. In F. L. Wang, J. Fong, L. Zhang, & V. S. K. Lee (Eds.), *Hybrid Learning and Education* (Vol. 5685, pp. 150–162). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. doi: 10.1007/978-3-642-03697-2



# TIEDEKUNTATENTTIEN UUDISTAMINEN VERKKOTENTIKSI

*Taina Joutsenvirta*

Helsingin yliopiston valtiotieteellisen tiedekunnan oppiaineissa osa oppimisen arvioinnista toteutetaan tiedekuntatenteissä, joiden rakenne on vakiintunut seuraavaksi: Opinto-oppaassa on mainittu mitkä kirjat tenttiin tiettyä opintojaksoa varten. Joskus opiskelija voi valita muutaman kirjan välillä. Usein tenttiin kuuluu useampi kuin vain yksi kirja. Opiskelijat ilmoittautuvat tiedekuntatenttiin kymmenen päivää ennen tenttiä täyttämällä tenttikuoren, jotka lähetetään tentaattorille, joka laatii kuoreen oppimista arvioivat tenttikysymykset.

Tiedekuntatentit on pidetty perinteisesti lauantaisin yliopiston suurissa luentosaleissa. Lauantai on valikoitunut tenttipäiväksi pääosin siksi, että silloin salit ovat vapaana, sekä opiskelijoilla ei ole silloin säännöllisiä luentoja.

Tiedekuntatentti alkaa klo 9, jolloin tentin valvoja jakaa opiskelijoiden nimellä varustetun tenttikuoren, jossa on tentaattorin laatimat kysymykset. Kuorien jaon jälkeen tentti voi alkaa. Valtiotieteellisessä tiedekunnassa tentteihin vastaamiseen on varattu aikaa neljä tuntia. Kaikenlainen keskustelu tai materiaalin käyttö tentin aikana on kiellettyä. Tentit ovat valvottuja tilanteita, joissa opiskelijat voivat käyttää ainoastaan kirjoitusvälineitä.

Vastattuaan tenttikysymyksiin, opiskelija sujauttaa vastaukset tenttikuoren sisään ja palauttaa tenttikuoren tentin valvojalle. Samalla hän todistaa henkilöllisyytensä henkilöllisyystodistusta käyttäen. Tentin jälkeen tenttikuoret palautetaan tentaattorille, joka sitten arvioi vastausten perusteella opiskelijoiden oppimisen asteikolla 1-5. Opettajan arvio kirjataan oppiaineessa WebOodiin, jonka kautta opiskelija voi myöhemmin tarkastella arvion omasta oppimisestaan.

Tiedekuntatentillä on sekä hyviä, että huonoja puolia. Ilmeisenä hyvänä puolena ovat erityisesti rahalliset edut: itsenäisesti suoritettava opiskelu ja tenttiminen on oppiaineelle rahallisesti huokeampaa kuin vastaavan opintojakson opetuksen järjestäminen. Tenttiä varten tarvitaan vain tenttaattorin ja tentin valvojan työpanosta muutaman tunnin ajan.

Heikkoutena on se, että tenttivastaus tuotetaan käsin kirjoittamalla paperille, joten vastausten lukemista voi vaikeuttaa kirjoittajan käsiala. Tenttivastauksen lukemiseen voi mennä enemmän aikaa kuin tekstinkäsittelyohjelmalla tuotetun tekstin lukemiseen kuluisi.

Ilmeinen heikkous edellä esitetyn tenttimallin käytössä on kuitenkin se, että siinä tenttivastaukset pohjautuvat pelkästään opiskelijoiden muistiin. Joidenkin tenttien heikkoutena ovat olleet myös ns. perinteiset tenttikysymykset, joissa kysytään yksityiskohtia eikä kokonaisuuksia. Joskus kysymys voi koskea pelkästään tietyssä kappaleessa olevaa taulukkoa tai tekstiä. Tämän tyyppiset kysymykset vaativat yksityiskohtien muistamista, eikä kokonaisuuksien hahmottamiskykyä.

Tentit, jotka nojautuvat muistinvaraiseen tekstin tuottamiseen sekä yksityiskohtien ulkoa opetteluun eivät harjaannutaa opiskelijoille sellaisia taitoja, joita käytetään asiantuntijatyössä. Asiantuntijathan kirjoittavat tekstiä materiaalia hyväksi käyttäen, eikä ulkomuistin varassa. Voidaankin kysyä ohjaavatko tiedekuntatentit opiskelijoiden oppimista oikeaan suuntaan?

## **Uudistamisen tarvetta**

Valtiotieteellisen tiedekunnan opintojen kehittämistoimikunta antoi tammi-kuussa 2009 minulle tehtäväksi kartoittaa oppiaineissa käytettäviä oppimisen arviointikäytäntöjä. Kartoituksen päätavoitteena oli arviointikäytäntöjen kehittäminen oppimista tukevaan suuntaan. Tässä artikkelissa esitellään tiedekuntatenttejä korvaavaa verkkotenttiä, jota pilotoitiin vuosina 2009–2010.

Tentit ovat opiskelijan oppimisen arviointia. Biggs (2003) huomauttaa, että oppimisen arviointi ohjaa opiskelijoiden toimintaa, sillä opiskelijat valitsevat opiskelutyyliinsä arviointimuotojen mukaan. Opiskelija katsoo, miten oppimista arvioidaan, suuntaa opiskelutoiminnan sen mukaan ja lopuksi saavuttaa (ehkä) opettajan asettamat tavoitteet. Biggs korostaa, että arvioinnissa on oleellista arviointikriteerien näkyvyys, jolloin opiskelija tietää etukäteen mitä tavoitellaan.

Lindblom-Ylänteen, Nevgin ja Kaivolain (2003) mukaan perinteiseen tenttiin liittyy harhaluulo, että kaikki tentissä osatut asiat on syvällisesti opittu ja että ne siten muodostavat vankan pohjan tuleville opinnoille. Heidän käsityksensä kuitenkin on, että perinteiset tentit ovat juurtuneet yliopistoon siksi, että ne ovat opettajalle helppo tapa kontrolloida sitä, että opiskelija on lukenut tentittävän alueen tai kuunnellut tarkkaavaisesti luennolla. Toisaalta tentti on myös tuttu ja turvallinen tiedontestausmenetelmä jo opettajan omilta opiskelualueilta. He korostavat kuitenkin, että laadukkaan oppimisen kannalta olisi tärkeää, että oppimista arvioidaan monipuolisesti (Lindblom-Ylänteen, Nevgi ja Kaivola 2003, 277–281).

Karjalainen ja Kemppainen (1994) ovat kirjoittaneet kirjan erilaisista tenttimuodoista. Heidän mukaansa tentillä on kaksoisrakenne: sisältö- sekä toimintarakenne. Tentin sisältö tarkoittaa tenttitehtäviä ja kysymyksiä ja toimintarakenne tarkoittaa toiminnan sääntöjä, joita tenttijän täytyy noudattaa tenttiä tehdessään. Oppimisen kannalta toimintarakenne on haitallinen erityisesti, jos tenteistä selviytyminen ja sisällön hallinta ovat eriytyneet omiksi alueikseen. Tentin toimintarakenteen pitäisi tukea sisältöjen oppimista ja samalla harjaannuttaa tieteellisen ja ammatillisen työ käytännön vaatimiin valmiuksiin.

Karjalainen ja Kemppainen jaottelevat tenttimuodot luonnolliseen tai keinoitekoiseen tenttimuotoon. Luonnollisessa tentissä tentin ongelmatilanne ja luonnollisen elämän ongelmatilanne ovat rakenteellisesti vastaavia. Luonnollisen tentin arviointikriteerit ja työtavat ovat todellisen ammatillisen

tai tieteellisen käytännön mukaiset sekä toimintatilanteet ovat opiskelijoille järkeviä, motivoivia ja aidosti psyykkisesti kuormittavia. Keinotekoinen tentti ei vastaa todellisen elämän ongelmatilanteita, vaan muodostaa oman todellisuutensa. Karjalaisen mukaan tällainen tentti voi jopa etäännyttää opiskelijoita luonnollisesta tavasta toimia ja ratkaista ongelmia. Yliopistosta valmistuneen tulisi kyetä asiantuntijatehtäviin, jolloin hänen täytyy osata etsiä työtehtävänsä kannalta olennaista tietoa erilaisista tietolähteistä, osata arvioida tiedon pätevyyttä ja merkitystä, oppia käyttämään tietoa soveltavasti, oppia esittämään ja välittämään tietoa tieteellisen ja ammatillisen keskustelun pohjaksi, kyetä ammatilliseen yhteistyöhön eri ryhmien kanssa, kyetä myöntämään virheensä ja asiantuntemuksensa rajat. (Karjalainen & Kempainen 1994, 11–13).

Karjalainen ja Kempainen ehdottavat kirjassa monia tapoja, joilla perinteisiä tenttejä voidaan kehittää edelleen oppimista tukevaan suuntaan. Ensinnäkin tentti voi olla aineistotentti, jolloin tentissä voi olla mukana materiaalia (kirjoja, luentomuistiinpanoja, artikkeleita ym.). Tällöin tehtävänanto on sellainen, että aineistosta ei löydy suoraa vastausta, vaan opiskelijan on kyettävä yhdistelemään ja pääättelemään. Toiseksi tenttikysymykset voidaan antaa opiskelijoille jo etukäteen tiedoksi. Tämän tarkoituksena on vähentää tenttistressiä ja varmistaa, että opiskelijat valmistautuvat vastaamaan olennaisiin aiheisiin. Kolmas vaihtoehto on ryhmätentti, jota voidaan varioida eri tavoilla. He ehdottavat tenttiä, jossa opettaja valmistaa neljä soveltavaa, laajaa kysymystä, joihin opiskelijat vastaavat 2-3 hengen ryhmissä. Opiskelijat keskustelevat ja neuvottelevat kysymyksiä ryhmissä, suunnittelevat yhteisen vastauksen ja kirjaavat ne ylös.

Karjalainen ja Kempainen kysyvät myös erittäin hyvän kysymyksen: miksi tentin tekeminen pitää rajoittaa yliopistoalueelle tai tiettyyn luentosaliiin? Vaihtoehtona he ehdottavat kotitenttiä. He korostavat, että kotitentit ovat usein korkeatasoisia ja niiltä voidaan edellyttää parempaa laatua kuin tavanomaisilta tenttivastauksilta. Eräänä hyvänä puolena on myös se, että kotitentit vapauttavat laajojen salitenttien järjestämiseltä.

Samalla kun tenttien toimintamuotoa muutetaan, on myös muutettava tentin sisältöä eli tentin kysymystyyppejä vastamaan uudenlaisia toimintamuotoja. Perinteiset tenttikysymystyypit voidaan jaotella kolmeen kategoriaan. Ensimmäisen ryhmän muodostavat kysymykset, jotka edellyttävät opiskelijalta lukemansa tiedon ymmärtämistä ja kykyä tehdä johtopäätöksiä opiskelemaisensa materiaalin pohjalta. Toisena ryhmänä ovat kysymykset, jotka edellyttävät kokonaiskuvan muodostumista ja keskeisiin asioihin keskittymistä. Molemmat kysymystyypit harjaannuttavat taitoja, joita opiskelija tarvitsevat työelämässä. Kolmantena ryhmänä ovat kysymykset, joiden vastaukset löytyvät suoraan kirjan tietystä kohdasta. Tällaisten kysymysten hyvien vastausten kriteerit perustuvat siihen, että opiskelija on kirjoittanut vastuksen ulkomuistista kirjan tekstiä mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohtaisesti mukaillen. Nämä kysymykset eivät harjaannuta asiantuntijatehtävissä tarvittavia taitoja. (Lindblom-Ylänne ym. 2003, 277–278).

## **Ehdotuksena verkkotentti**

Opetuksen kehittämistoimikunnalle tuottamassani tenttikäytäntöraportissa ehdotin tiedekuntatentin vaihtoehdoksi verkkotenttiä, joka on kotitenttin nykyaikaisempi muoto. Ideana oli, että verkkotentti ei olisi paikkaan sidottua, sillä tenttivastaukset palautetaan yliopiston verkossa sijaitsevalle oppimisalustalle. Opiskelija voi vapaasti valita, missä hän tenttivastauksen kirjoittaa, eikä yliopiston tarvitse varata hänelle tenttitilaa. Näin säästytään tilakustannuksilta. Toinen verkkotentin perusidea on se, että opiskelijat voivat vastausta tehdessään hyödyntää kaikkia mahdollisia lähdemateriaaleja, jolloin opiskelijan muisti vapautuu ulkoa oppimisen aiheuttamasta kuormituksesta. Tämähän on toimintamalli, jota käytetään työelämässä. Materiaaleja voivat olla opiskelijan tekemät muistiinpanot, tenttikirjat, Internet tai vaikkapa kaverit.

Hahmottelin raportissa myös mahdollista verkkotentin verkkoympäristöä. Helsingin yliopiston tuetuista oppimisympäristöistä Moodle soveltuisi hyvin verkkotentin alustaksi, sillä Moodlessa on valmiita toimintoja verkkotentin

järjestämiseen. Toisaalta Moodle oli opiskelijoille tuttu ympäristö, sillä sitä oli jo muutaman vuoden ajan käytetty Tietokoneajokortin tenttiympäristönä. Tietokoneajokortin suorittavat kaikki yliopiston opiskelijat.

Jotta verkkotentti toimisi, pitää opiskelijoilla olla pääsy verkkoympäristöihin. Vuonna 2007 tehdyn valtiotieteellisen tiedekunnan opiskelijakyselyn mukaan 86 % opiskelijoista ilmoitti käyttävänsä verkko-oppimisympäristöä kotoa tai töistä käsin. Sen lisäksi verkko-oppimisympäristöihin kirjaututtiin yliopiston oppimiskeskuksista ja tietokonealuokista käsin. Kysely antaa vain viitteitä oppimisympäristöjen käytöstä, mutta se tukee samalla sitä yleistä käsitystä, että oppimisympäristöihin pääsy ei ole opiskelijoille ongelma.

Verkkotentti toisi muutoksia myös tentaattorien toimintaan, eli kysymysten laadintaan ja vastausten arviointiin. Verkkotentin kysymykset pitää muotoilla sellaisiksi, että ne vaativat luetun aineiston analysointia, arviointia ja soveltamista, eivät vain sen referoimista. Verkkotentin kirjoittamista ja arviointia helpottava puoli on se, että se kirjoitetaan tekstinkäsittelyohjelmalla. Opiskelija voi hyödyntää tekstinkäsittelyn ominaisuuksia, kuten leikkaa – ja liimaa toimintoja. Opettajan näkökannalta tekstin luettavuus paranee ja näin voidaan myös saada tentin tarkastamisessa ajansäästöjä.

Moodlen tenttiympäristö oli useille tentaattoreille outo ympäristö. Siksi raportissa ehdotettiin, että oppiaineet ja tentaattorit, jotka lähtevät kokeilemaan tiedekuntatentin muuntamista verkkotentiksi saisivat teknistä tukea oppimisympäristön käytössä sekä pedagogista tukea kysymystyyppien tekemisessä tiedekunnan verkko-opetuksen kehittämistiimiltä. Tentaattorien ei tarvitse toimia tenttialueella, vaan tenttialue, opiskelijoiden liittäminen ja ohjeistus tapahtuu verkko-opetuksen kehittämistiimin toimesta. Kehittämistiimi on mukana myös opiskelijoiden tukena verkko-oppimisympäristössä sekä tentin aikana puhelinpalveluna.

## **Verkkotenttipilotti ja palaute**

Lukuvuoden 2009–2010 pilotteina oli 17 tenttiä, joissa oli kuusi tentaattoria. Verkkotenttinä suoritettiin:

- 103.3 Kehitysmaatutkimuksen yhteiskuntatieteelliset perusteet: kehitysmaatutkimus, 4 kertaa
- 201.3 Globaalijärjestelmä: kehitysmaatutkimus, neljä kertaa
- 202.3 Ympäristö ja kehitys: kehitysmaatutkimus, neljä kertaa
- Sp11 Sosiaalipsykologian metodologiset perusteet: sosiaalipsykologia, yhden kerran
- SP04 Sosiaalipsykologian sovelluksia: sosiaalipsykologia, yhden kerran
- SP14 Sosiaalipsykologian tutkimuskohteita: sosiaalipsykologia, yhden kerran
- M225 The Theory and Practice of Chinese Foreign Policy: yleinen valtio-oppi, yhden kerran
- Tutkimusetiikka: tiedekunta, kaksi kertaa

Verkkotenttipiloteissa käytettiin seuraavanlaisia käytäntöjä: Verkkotenttiin ilmoittautuminen tapahtui samoin kuin tiedekuntatentteihin WebOodin kautta kymmenen päivää ennen tenttiä. Sen jälkeen verkkotentin tukihenkilö loi tenttialueen. Opiskelijat liitettiin tenttialueelle 5 päivää ennen tenttiä ja samalla heille lähetettiin sähköpostitse tenttiohjeet. Näin opiskelijat voivat harjoitella tenttiympäristössä verkkotentin palautusta jo ennen tenttiä.

Lauantai on ollut tyypillinen tenttipäivä, joten emme muuttaneet piloteissa verkkotentin päivää. Tenttiä tekevät tarvitsevat tietoverkkoon yhdistetyn tietokoneen. Koska kaikilla opiskelijoilla ei ole omaa kotikonetta, heille piti varata mahdollisuus käyttää yliopiston tietokoneita. Oppimiskeskus Aleksandria avautuu lauantaisin vasta klo 10, joten päätimme että verkkotenti alkaa klo 10.15.

Sovimme, että tentti kestää tiedekuntatentin tavoin neljä tuntia. Verkkotenttialue toimii automaattisesti etukäteen määritettyjen proseduurien mukaisesti eli tenttikysymykset avautuvat klo 10.15 tenttialueella automaattisesti ja tenttivastausten palautelaatikko sulkeutuu automaattisesti klo 14.15. Opiskelijat eivät kuitenkaan ole yksin tenttialueella, sillä tentin aikana toimii myös puhelin- ja verkkotuki, johon opiskelijat voivat ottaa yhteyttä jos ilmenee ongelmia.

Pilottien aikana tenttejä oli samanaikaisesti vähintään kaksi ja enimmillään neljä, joihin osallistui yhteensä noin 100 opiskelijaa.

Tentin jälkeen kunkin tentin vastaukset koostettiin yhdeksi tiedostoksi ja lähetettiin tentaattoreille sähköpostin liitetiedostona. Eräs tentaattori oli halukas testaamaan Moodlen palautteen anto – työkalua, joten hän luki tenttivastaukset suoraan tenttialueelta sekä antoi muutaman rivin palautteen Moodlen kautta.

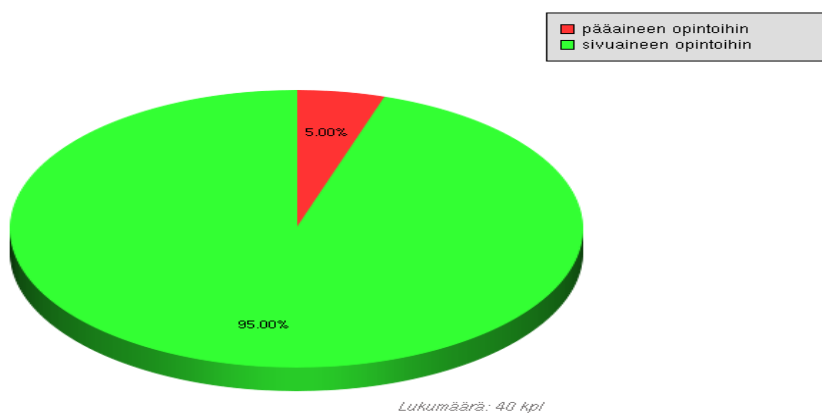
## Opiskelijoiden palaute verkkotentistä

Tentin jälkeen lähetettiin osallistuneille opiskelijoille e-lomakekysely, jossa tiedusteltiin tentin tekniseen puoleen liittyviä asioista sekä ajatuksia itse tentistä. Kyselyyn vastasi 40 opiskelijaa.

Kuvio 1. osoittaa, että verkkotenttiä suorittivat pääosin sivuaineopiskelijat.

### Verkkotentti liittyi

Vastausten suhteellinen jakauma



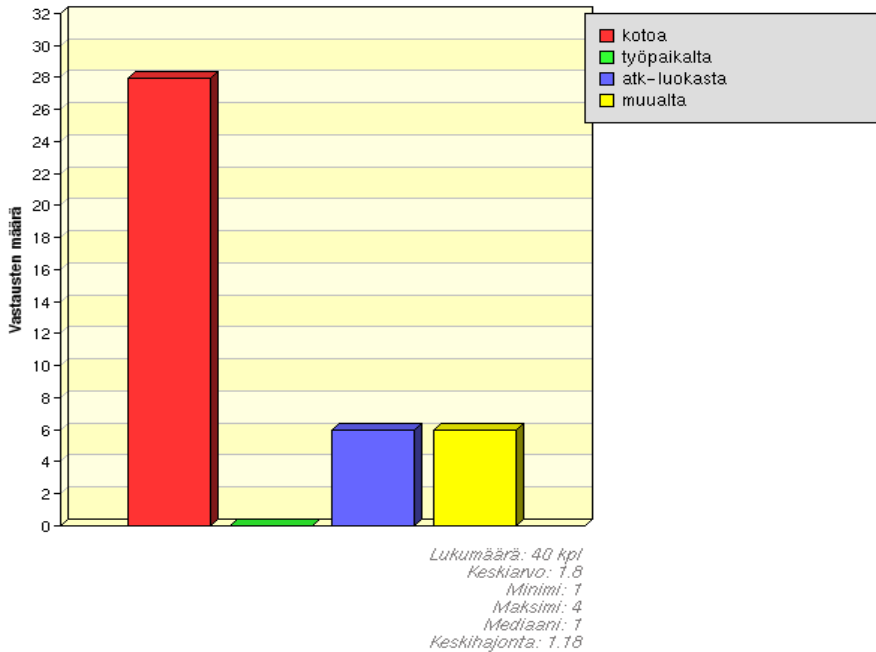
Kuvio 1.

Kyselyn mukaan opiskelijat suorittavat tentin pääosin kotikoneeltaan.



## Osallistuin verkkotenttiin

### Vastausten absoluuttinen jakauma



Kuvio 2.

Verkkotenttiin muualta kuin kotoa osallistuneet kertoivat osallistuneensa tenttiin

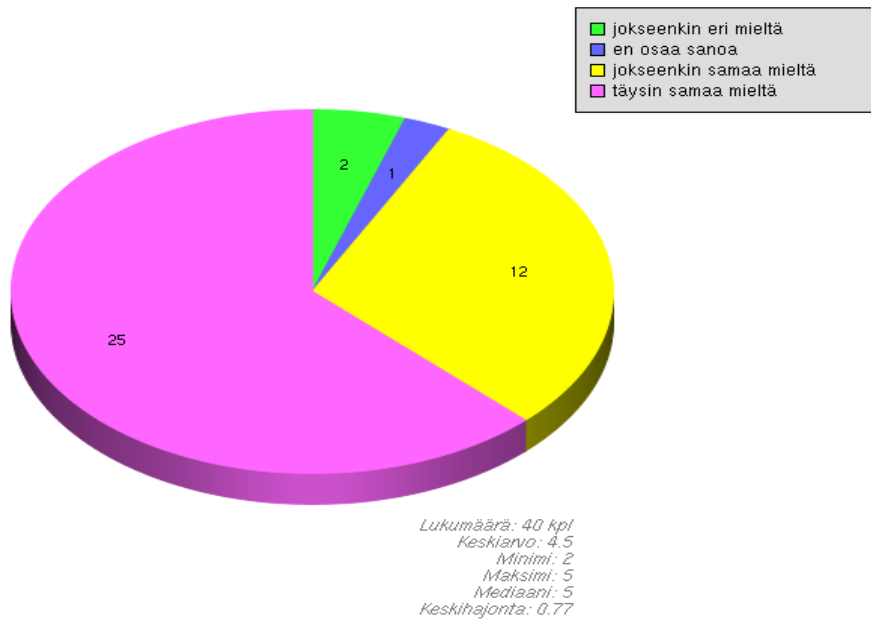
- kirjastosta ja myöhemmin kotoa
- tuttavän työhuoneelta toiselta puolen maata
- hotellihuoneesta konferenssin aikana
- kirjastosta omalla kannettavalla tietokoneella

Opiskelijoilla oli mahdollisuus soittaa tentin aikana puhelintukeen. Alussa puhelintukeen soitettiin kun opiskelijat varmistivat, että heidän Moodleen tallentamansa vastaus oli tullut perille. Myöhemmin verkkoalueen ohjeistusta täsmennettiin, jolloin viimeisissä verkkotenteissä opiskelijat eivät soittaneet puhelintukeen lainkaan.

Kuviot 3-5 osoittavat, että opiskelijoiden mielestä verkkoalue oli melko selkeä.

## Tenttialue oli selkeästi rakennettu

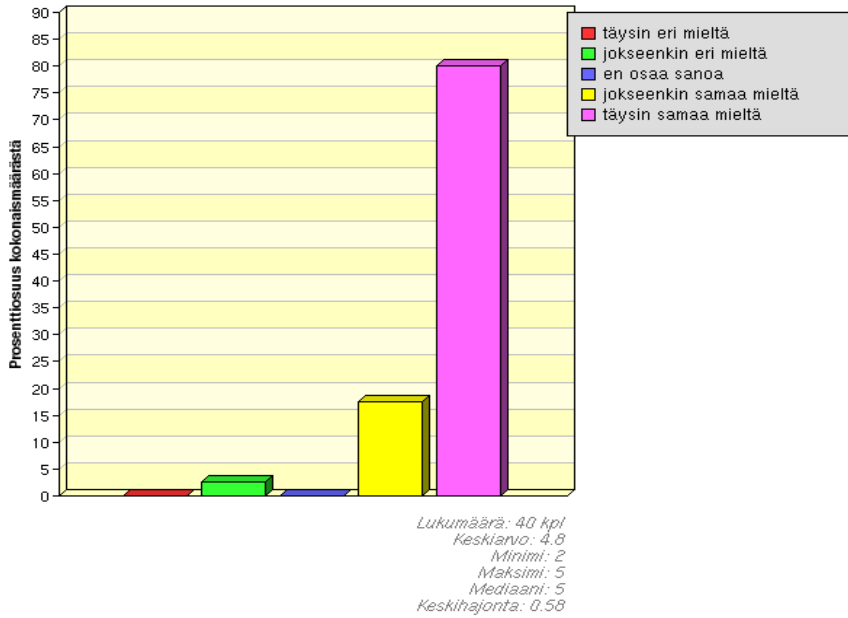
### Vastausten absoluuttinen jakauma



Kuvio 3.

## Tenttikysymykset löytyivät helposti verkkotentiaalueilta

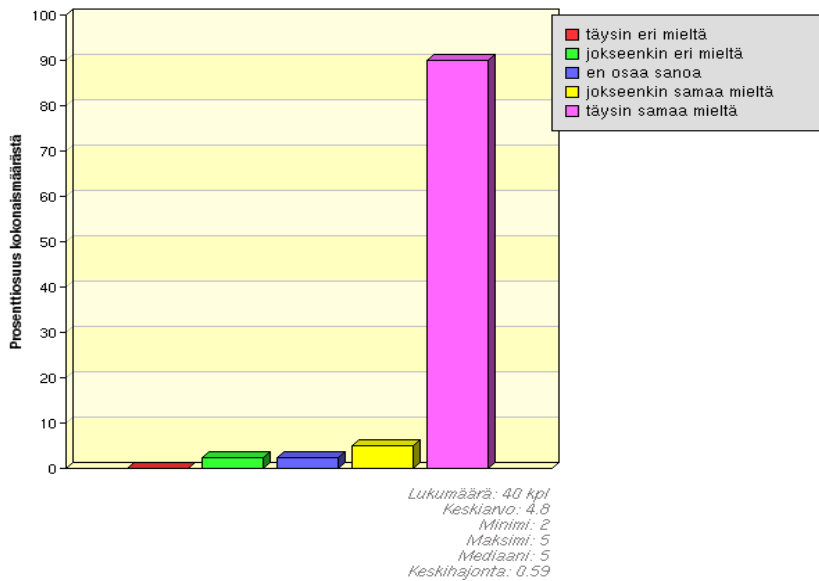
### Vastausten suhteellinen jakauma



Kuvio 4.

## Tenttivastauksien tallennus tentiaalueelle ei tuottanut ongelmia

### Vastausten suhteellinen jakauma



Kuvio 5.

Ohessa on opiskelijoiden avovastauksia:

”Verkkotentti on tosi hyvä idea, ja sitä oli paljon mukavampaa ja rauhallisempaa tehdä kotona kuin tenttisalissa, jossa aina on jotain häiriötekijöitä. Myös soveltaviin kysymyksiin vastaaminen on mielekkäämpää kuin asioiden ulkoa opittu toisto - ainakin joissain tenteissä. Koin, että verkkotenttiä tekemällä ja siihen valmistautuessa opin paremmin kuin normaalissa kirjatentissä.”

”Kun ajatellaan tenttiä oppimistilanteena, verkkotentti soveltuu siihen paremmin kuin perinteinen tentti, sillä materiaalia voi käyttää. Se auttaa tiedon ymmärtämisessä, kun ei tarvitse arvailla tai jättää kirjoittamatta jos ei ole varma jostain. Toisaalta tällaisissa tenteissä kysymykset ovat niin laajoja, ettei materiaalista paljon enää siinä vaiheessa ole apua. Siinä mielessä kaikkia tenttejä ei jaksaisi tehdä verkossa, kun vastaukselta vaaditaan ehkä enemmän. Sitten kun tenteistä saisi vielä palautetta, vaikka kaikille yhteisesti mitä vastaukselta odotettiin ja toisaalta mitä vastattiin, palvelisi tentti tarkoitustaan vielä paremmin. Verkkotentissä on sitä paitsi hyvä, kun vastaukset jäävät itselle, jolloin niihin voi palata myöhemmin.”

”Verkkotentti opettaa huomattavasti enemmän kuin tavallinen tiedekuntatentti. Opiskelijan tulee oikeasti ymmärtää asia, mutta tenttikirjojen luku kannesta kanteen ei silti ole välttämätöntä. Ainakin ulkoapänttäämiseltä vältytään. Enemmän verkkotenttejä!”

”Erittäin positiivinen kokemus! Lisää näitä kiitos! :) sai rauhassa miettiä vastauksia ilman 200 muuta ihmistä ympärillä... muistiinpanojen ja muun materiaalin käyttö tentissä oli mielestäni hyödyllistä ja asiat jäivät mielestäni jopa paremmin päähän kuin 'ulkoa opetellut'.”

”Verkkotentti on ehkä paras keksintö pitkään aikaan! Ei kirjoituskäden kipeytymistä, tekstin kumittelua ja rumaa käsialaa, ei vastenmielisiä ryhmävessassakäyntejä, ei pakkoa lähteä lauantaiaamuna ihmisten ilmoille, mahdollisuus pitää ajattelu- ja jaloittelutaukoja juuri silloin ja niin usein kuin tarvitsee, ei ahdistumista siitä, että jää yksin viimeiseksi siihen jumalattoman suureen luentosalin, ei muiden opiskelijoiden niiskutusta ja tarvetta hyppyttää muita ihmisiä paikoiltaan lähtiessään liikkeelle. En enää muista, mitä tentissä tarkalleen ottaen kysyttiin mutta muistan, että odotin vielä laajempia ja soveltavampia kysymyksiä (joskin muistelen, että vastauksistani tuli jokseenkin pitkiä, joten kai ne kysymykset olivat juuri sopivia).”

”Todella hyvä tentin suoritus tapa! Minun kohdalla kyse oli ensimmäisestä verkkotentistä ja mielelläni osallistuisin jatkossakin verkkotentteihin. Erityisen positiivisena koin, kun sai vastata käyttäen tekstinkäsittelyohjelmaa ja siten pystyi hyvin muokkaamaan vastausta. Lisäksi oli ihanaa, kun kotona saattoi jaloitella tai hakea kahvia, jos ajatus ei kulkenut. Verkkotenttipilotin lisäksi toivoisin, että tiedekuntatenteissä harkittaisiin myös tenttiakvaarion käyttömahdollisuutta.”

”Lisään vielä, että liputan täysin verkkotenttien puolesta! Siinä yhdistyi esseen kirjoitus ja tenttiin vastaaminen hienolla tavalla, ja oppimistulokset olivat mielestäni huomattavasti parempia kuin tenttimällä. Lisää tällaisia!”

”Erinomainen konsepti!”

”Tämä on askel tulevaisuuteen! Säästy matkanteolta (itse kun asun 70 km päässä), ja samalla pystyy soveltamaan oppimateriaalia ja Internetiä tentin apuna. Hyvä juttu, lisää tätä!”

”Aika oli aika tiukka, juuri minuutilleen meni, että sai kaiken valmiiksi vaikka koko ajan teki työtä, kerran vain hain kahvia kuppini :)”

”Tosi hyvä idea, toimi hyvin, ja oli paljon rauhallisempaa istua kotona!”

”Ehdottomasti positiivisin tenttikokemukseni. Kerrankin sai keskittyä tietojen soveltamiseen ja ajattelemiseen pelkän ulkoapänttöyksen sijaan.”

”Yritin kovasti etsiä tietoa siitä saako sosiaalista mediaa käyttää apuna. Jos tarkoituksena oli "simuloida" elävän elämän tilannetta käyttäisin sitä varmasti hyödykseni, mutta verkkotentti ohjeissa ei ollut mitään mainintaa asiasta. Hankalaa esim facebookin käyttämistä on kieltäkökään.”

”Aluksi epäilin miten tentin tekeminen onnistuu kotiympäristössä, mutta hyvin onnistui keskittyminen.”

”Verkkotentti on mielestäni paljon parempi tapa suorittaa tenttejä kuin tiedekuntatentit, ilman muistiinpanoja ei pärjää, mutta oppii paljon paremmin kun kertaa asioita ja kirjoittaa muistiinpanoista kuin jos panttaa ulkoa tiedekuntatenttiin. Lisää verkkotenttejä! :)”

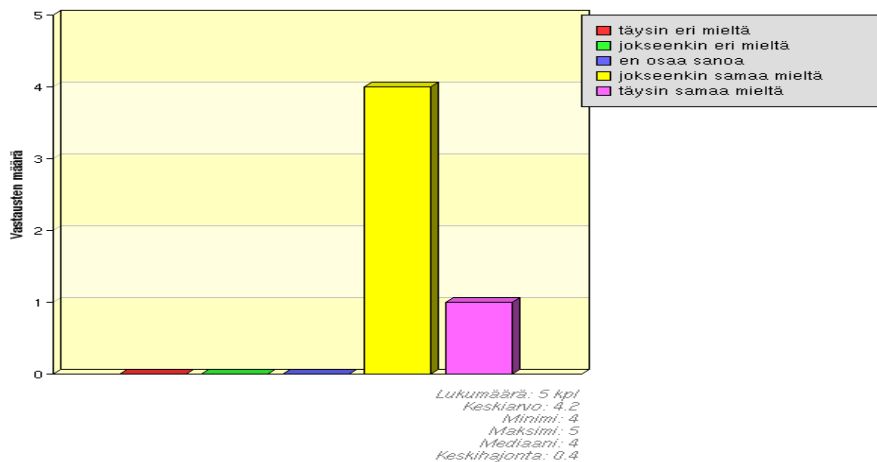
”Olen suorittanut verkko-opintoja Turun yliopistoon ja pidän enemmän heidän verkkotenteistään. Mielestäni ne mittaavat enemmän asioiden laajempaa ymmärtämistä ja hallintaa, ei yksittäisen kirjan pikkutarkkoja yksityiskohtia. Lisäksi vastausaikaa annetaan koko päivä, joten jokainen voi tehdä tentin itselleen sopivaan aikaan sekä rauhassa rakentaa vastauksensa ja sisällyttää siihen kaiken haluamansa. Tenteillä tulisi mitata opiskelijoiden asioiden ymmärtämistä ja perusteltuja näkökulmia, ei mitään muuta.”

## Tentaattorien palautetta

Tentaattorien kyselyyn vastasi viisi tentaattoria kuudesta. Kaikki vastanneet tentaattorit vastasivat haluavansa tehdä verkkotenttejä myös jatkossa. Kuvio 6 osoittaa, että soveltavien kysymysten tekeminen ei ollut heille myöskään ongelma.

### Soveltavien kysymysten laadinta oli helppoa

#### Vastausten absoluuttinen jakauma

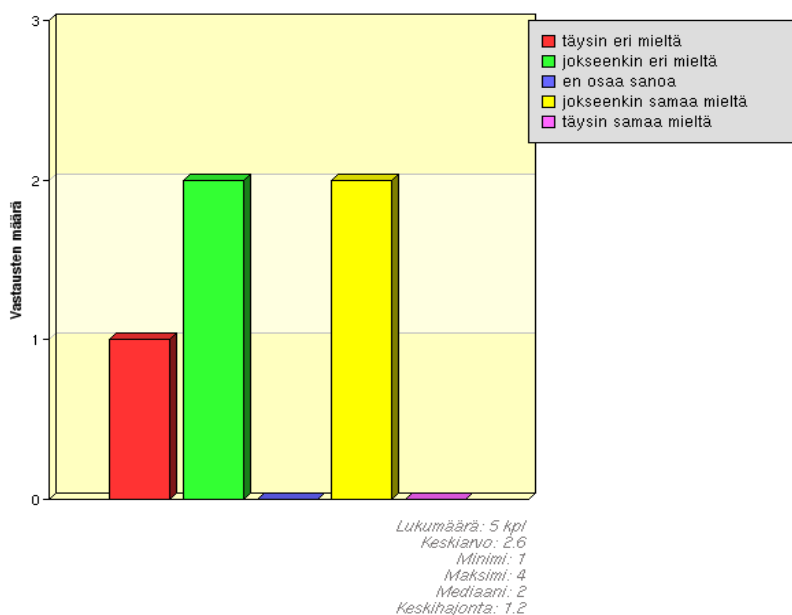


Kuvio 6.

Silti kaksi tentaattoria kaipasi apua soveltavien tenttikysymysten laadinnassa.

## Kaipasin apua kysymysten laadinnassa

### Vastausten absoluuttinen jakauma



Kuvio 7.

Eräs tentaattori kertoi:

”Mikäli haluan apua verkkotenttikysymysten tekemiseen, tiedän saavani sitä. Ongelmana verkkotenttikysymysten teossa minulla on ollut lähinnä se etten ole voinut muuttaa tenttikirjallisuutta kesken lukuvuoden, ja osa tentittävästä kirjallisuudesta on sellaista, että se ei sovellu helposti verkkotenttikysymysten tekemiseen. Oletan tilanteen paranevan ensi syksystä kun voin tehdä muutoksia kirjallisuuteen.”

Kaikki tentaattorit olivat samaa mieltä, että tekstinkäsittelyohjelmalla kirjoitettujen tenttivastausten lukeminen oli miellyttävämpää kuin käsin kirjoitettujen vastausten. Eräs tentaattori toivoi vastauksia seuraavasti:

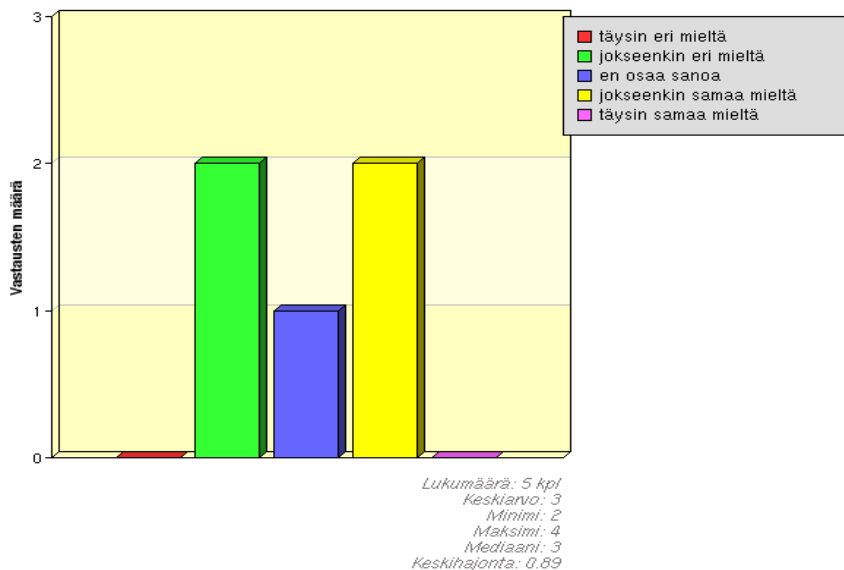
”Pientä hankaluutta oli siinä, että vastaukset yhtenä pötkönä. Wordit oli helpompia, jos halusi lukea sähköisenä, koska pystyi siirtämään saman tehtävän vastaukset peräkkäin (siis kaikkien opiskelijoiden 1 tehtävän vastaukset jne.) Helpointa olisi, jos saisi kaikkien opiskelijoiden yhden tehtävän vastaukset yhdessä tiedostossa ja opiskelijat laittaisivat joka vastauksen alkuun nimensä. Papereiden tulostaminen tietysti helpottaisi lukemista. Kä-

sialaongelman ratkaisi, mutta paperimenetelmä nopeammin järjesteltävissä.”

Kuvio 8 osoittaa, että tenttivastausten taso verrattuna perinteiseen tiedekuntatenttiin oli epäselvä.

**Verkkotentin vastaukset olivat parempia kuin tiedekuntatenttien vastaukset yleensä**

**Vastausten absoluuttinen jakauma**



Kuvio 8.

Tentaattorit kommentoivat tenttivastauksien tasoa seuraavasti:

”Opiskelijoita pitäisi ehkä enemmän opastaa - saattaa olla, että osa ei lue yhtä huolellisesti kuin tavalliseen tenttiin, vaikka verkkotentti ei oikeasti ole tavallista tenttiä helpompi.”

”Minun tenttieni kohdalla opiskelijat saivat valita ottavatko tiedekuntatentin vai verkkotentin. Näyttäisi siltä että opiskelijat jotka halusivat ehdottomasti erittäin korkean arvosanan tentistä, pitäytyivät konventionaaliseen tiedekuntatenttiin riskien välttämiseksi. Tästä syystä tiedekuntatenttien vastaukset olivat osittain korkeampilaatuisia kuin verkkotenttien.”

”Jotkut opiskelijat voivat ajatella, ettei tarvitse juuri lukea etukäteen, kun materiaali saa olla käytettävissä tentti aikana. Jos ky-

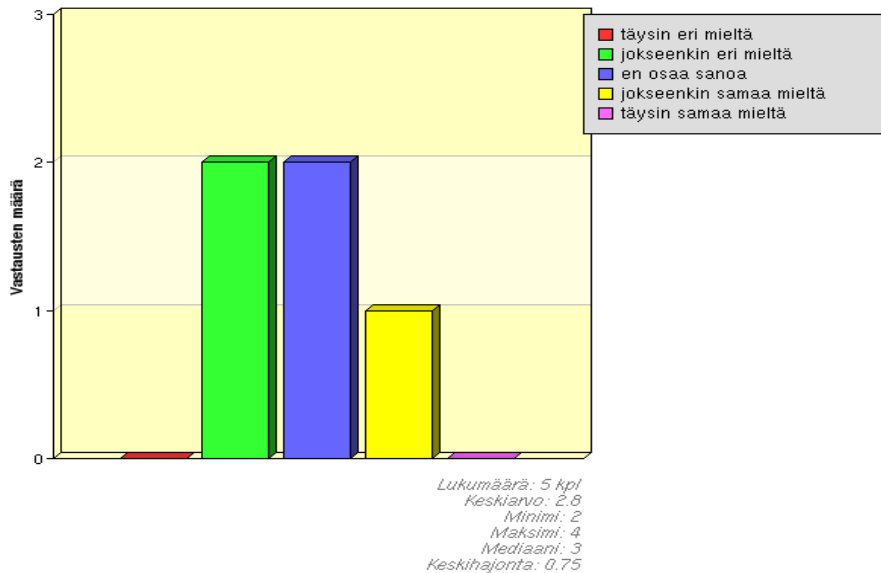


symykset ovat huolella laadittuja, ei kirjasta suoraan kopiointi ole kuitenkaan mahdollista.”

Vastauksien arvioinnin helppoudesta tentaattorien mielipide jakautui seuraavasti:

### Verkkotenttivastausten arviointi oli helpompaa kuin tiedekuntatenttivastausten arviointi

#### Vastausten absoluuttinen jakauma



Kuvio 9.

Eräs tentaattori ehdottikin arviointikriteerien julkaisemista jo ennen tenttiä:

”Verkkotenttialueelle voisi liittää automaattisesti vastausten arviointikriteerit, niin opiskelijat näkisivät millaisia vastauksia odoteetaan mihinkin arvosanaan.”

Eräs myös näki verkkotentissä uhkakuvia:

”Mahdollisia ongelmia voi aiheuttaa tekniikan toimimattomuus, mutta omissa tenteissäni se ainakin toimii aina moitteettomasti.”

## Lopuksi

Yhteenvedona voidaan sanoa, että verkkotentti tukee asiantuntijatyössä tarvittavien aineiston arviointi-, analysointi ja kirjoitustaitojen kehittymistä. Samalla opiskelijat oppivat hyödyntämään erilaisia tietolähteitä ja materiaaleja. Näin nippelitiedon opettelu ei ole enää tarpeellista, vaan tentissä painottuu kokonaisuuden hallinta sekä relevantin tiedon etsintätaidot.

Lopuksi muutama kommentti neuvon kysymisestä sekä ryhmäkeskusteluista tentin aikana. Jotkut tentaattorit ja opiskelijat tuntuvat pelkäävän sitä, että opiskelija kysyy tentin aikana neuvoa muilta. Eikö tämä ole kuitenkin asiantuntijatyössä normaalia toimintaa? Neuvon kysymiseen kannattaisi jopa kannustaa, koska opiskelijan tehtävä on arvioida neuvon mielekkyys. Myös tentin tekeminen ryhmänä on erittäin kannatettavaa, kunhan jokainen opiskelija kirjoittaa itsenäisen tentin. Keskustellessaan tenttikysymyksistä ja ongelmista toistensa kanssa opiskelijat voivat nähdä uusia näkökulmia ja saada ideoita tenttivastaukseen. Ryhmän neuvoihin tukeudutaan myös myöhemmin opiskelun aikana esimerkiksi graduseminareissa. Miksi opetella opiskelun alkuvaiheessa toisenlaisia käytäntöjä?

## Lähteet

Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. UK, Berkshire: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Karjalainen, A. & Kemppainen, T. (1994). *Vaihtoehtoisia tenttikäytäntöjä. Ohjeita ja ideoita yliopistotenttien kehittämiseen*. Oulu: Oulun yliopisto.

Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. & Kaivola, T. (2003). *Tentistä tenttiin - oppimisen arviointikäytäntöjen kehittäminen*. Kirjassa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi, *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja* (268-294). Helsinki: WSOY.

Verkkotyövälineiden käyttö ja niiden hyödyntäminen opetuksessa luku-  
vuonna 2006-07,  
<http://www.helsinki.fi/valtiotieteellinen/opkeh/Opiskelijakyselynkooste.pdf>.

# KOKEMUKSIA SULAUTUVASTA OPETUKSESTA SAIRAANHOITAJAKOULUTUKSESSA

*Pirkko Jokinen ja Irma Mikkonen*

## Johdanto

Yhteiskunnan ja työelämän nopeat muutokset haastavat kouluttajia kehittämään uudenlaisia koulutusmalleja, jotka vastaavat entisiä paremmin työelämän vaatiman asiantuntijuuden kehittämishaasteisiin. Yhteiskunta ja työelämä ovat muuttuneet tiedon hallintataitoja korostavaksi. Terveysalalakin tehtävien luonne on muuttunut ja hoitotyön asiantuntijalta odotetaan yhä enemmän tiedonhallinnan, päätöksenteon ja ennakkoinnin taitoja. Myös työtavat ovat muuttuneet verkostoitumiseen pohjautuvaksi yhteistoiminnaksi, jolloin kommunikointiin sekä tiedon etsimiseen, tuottamiseen, siirtämiseen ja kehittelyyn käytetään tieto- ja viestintätekniiikkaa.

Miten sitten koulutuksella voidaan vastata tähän haasteeseen? Millaisia tietoja koulutuksen tulee antaa opiskelijalle ja millaisten taitojen kehittymistä koulutuksen tulee tukea ja edistää? Opiskelijoiden pitää jo koulutuksen aikana saada kokea, miten oppiminen ja tiedon tuottaminen tapahtuu asiantuntijakulttuureissa. Tietoa ei voi omaksua irrallaan niistä käytännön prosesseista, joissa tietoa tullaan käyttämään. Koulutuksen tulisi sisältää oppimistilanteita, joissa opiskelijat ratkaisevat yhteisöllisesti työelämästä nousevia todellisia ongelmatilanteita. Tällä tavalla rakennetut oppimistehävät syventävät aidosti opiskelijan ymmärrystä ja pakottavat opiskelijat tiedon tuottamiseen yhteisöllisesti. (Tynjälä 2010, 84.)

Tässä artikkelissa kuvataan kokemuksia sairaanhoitajakoulutuksesta, joka toteutetaan sulautuvan opetuksen periaatteiden mukaisesti integratiivisen pedagogiikan mallin toimiessa koulutuksen pedagogisena viitekehyksenä. Sairanhoitajaksi verkostoissa ja verkoissa (SaWe) on kolmivuotinen ESR-rahoitteinen hanke, jossa koulutetaan toisen asteen terveysalan tutkinnon omaavia ammattilaisia sairaanhoitajiksi.

## Sairaanhoitajaksi verkostoissa ja verkoissa -koulutuksen pedagogiset lähtökohdat

SaWe -koulutuksen opetussuunnitelma on rakennettu sulautuvan opetuksen ja integraatiivisen pedagogiikan periaatteiden mukaisesti. Koulutuksen toteutuksessa käytetään sekä uuden teknologian että uudenlaisen pedagogiikan tuomia mahdollisuuksia. On näyttöä siitä, että sulautuva oppiminen edistää opiskelijan sitoutumista oppimiseen ja edistää oppimista. Sulautuvan oppimisen sanotaankin lisäävän opiskelijan autonomisuutta, olevan joustava ja houkuttelevan opiskelijan tutkivaan oppimiseen. (George-Walker & Keeffe 2010, 12.)

Sulautuva opetus voidaan yksinkertaisimmillaan määrittää lähiopetuksen ja tietoverkkojen välityksellä tapahtuvan opetuksen integrointina: "Blended learning systems combine face-to-face instruction with computer-mediated instruction" (Graham 2006, 5). Laajempi määritelmä kuvaa sulautuvaa opetusta eri aktiviteettien (lähijaksot, verkko-oppiminen, itseopiskelu) näkökulmasta, joissa yhdistyy opettajajohtoisia, itseorganisoituja ja verkkoperustaisia vuorovaikutustilanteita. Näiden lisäksi opetuksessa voi sulautua esimerkiksi korkeakoulussa toteutuva opetus ja opiskelu, työsäharjoittelu sekä vanhemman kollegan mentorointi. Sulautuvaa opetusta on kuvattu myös opetusmenetelmien yhdistämisenä, joissa integroituu esimerkiksi formaaliset ja ei-formaaliset opetusmuodot, korkeakoulussa ja työpaikalla toteutuva oppiminen. (Bonk & Kim 2006, 11 - 12.) SaWe-koulutuksessa sulautuvan oppimisympäristön muodostavat korkeakoulussa tapahtuva lähioiskelu, verkko-opiskelu ja työssä ja työstä oppiminen. Monipuolisten - ja monimuotoisten opiskeluympäristöjen oleellinen osa on tiivis yhteistyö koulutusorganisaation ja terveysalan organisaatioiden välillä.

SaWe-koulutuksen tavoitteena on, että siitä valmistuvat sairaanhoitajat omaavat seuraavanlaisia valmiuksia: valmius kehittyä asiantuntijaksi, itseohjautuvuus, ongelmanratkaisu- ja päätöksentekokyky sekä valmius

kehittää työtään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Nykyisen ja tulevaisuuden työelämän edellyttämä osaaminen ei ole pelkästään yksilöllistä asiantuntijuutta ja yksilön taitoja, vaan verkostojen ja erilaisten tiimien yhteisöllistä asiantuntijuutta sekä jaettua tietämystä ja osaamista (Hakkaraainen ym. 2004). Tynjälän (2010) esittämän integratiivisen pedagogiikan mallin mukaan tasokas oppiminen perustuu teoreettisen tiedon, käytännöllisen tiedon, itsesääätelytiedon sekä sosiokulttuurisen tiedon integroimiseen. Näiden eri tiedonlajien tulisi olla koulutuksessa koko ajan läsnä tuettaessa oppijaa asiantuntijuuden kehittämisessä. Lähestymistavan mukaan asiantuntijuuden kehittämisessä on välttämätöntä osallistua asiantuntijayhteisöjen toimintaan. Harjoittelu aidoissa työympäristöissä sekä muut työelämässä käytettävät opiskelumuodot, kuten erilaiset työelämän kanssa yhteistyössä toteutettavat projektit, ovat tärkeä osa opiskelua ja osaamisen kehittymistä.

## **Koulutuksen suunnittelu ja toteutus**

SaWe -koulutuksen suunnittelu ja toteutus on tapahtunut ja tapahtuu koulutusorganisaation ja terveystieteen organisaatioiden tiiviinä yhteistyönä toimintatutkimuksen periaatteita noudattaen. Suunnittelua ohjaavia periaatteita ovat muun muassa käytännön ja teoriaopetuksen nykyistä parempi integrointi, oppiminen erilaisissa asiantuntijakulttuureissa, yksilöllisten etenemispolkujen turvaaminen sekä tavoite kouluttaa tämän päivän ja tulevaisuuden ammattitaitovaatimukset täyttäviä ammattilaisia, joiden toiminnassa yhdistyvät tieto, taito ja eettisyys.

Koulutuksen ja opetuksen suunnittelussa lähtökohtana oli opiskelijan oppiminen ja sen tuottama osaaminen. Opiskelu- ja oppimispolku on suunniteltu niin, että se on vaiheittain etenevä ja koko ajan syvenevä oppimisprosessi, jossa kokemustieto ja tutkimustieto vuorottelevat ja ovat koko ajan läsnä. Näin vahvistetaan teorian ja käytännön integraatiota.

Koulutuksen ja ydinosaamisalueiden suunnittelussa käytettiin ohjaavia kysymyksiä (Ross & Rosenbloom 2011, 355), jotka jäsentävät yhteissuunnittelua. Konkreettisesti suunnittelu tapahtui ja tapahtuu koulutusorganisaation ja terveysalan organisaatioiden yhteisissä kokouksissa ja työryhmissä (projektiryhmä, ohjausryhmä, mentoriryhmä, opettajatiimit).

Suunnittelua jäsentävät ja ohjaavat kuusi kysymystä ovat:

1. Mitkä haasteet johtivat sulautuvan opetuksen soveltamiseen sairaanhoitajakoulutuksessa?
2. Mitkä ovat sairaanhoitajan ammatillisen osaamisen ydinosaamisalueet?
3. Mitä opiskelijoiden tulee tietää ja osata tehdä eri ydinosaamisalueiden ja teemojen jälkeen?
4. Mitä voidaan opiskella lähiopiskeluna, mitä verkossa ja mitä työssä?
5. Millaisia oppimistehtäviä suunnitellaan tavoitteiden saavuttamiseksi ja miten oppimista arvioidaan?
6. Miten taataan opitun siirtovaikutus eli mitä tulee tehdä, jotta opiskelijoiden oppiminen siirtyy aktiviteetista toiseen ja syventyy asteittain koulutuksen aikana?

### **Mitkä haasteet johtivat sulautuvan opetuksen soveltamiseen sairaanhoitajakoulutuksessa?**

Koulutuksen tarve lähti työelämästä, jossa todettiin tarve korkeammin koulutetuille terveysalan ammattilaisille työn luonteen ja teknologian kehittymisen myötä – syntyi tarve kouluttaa toisen asteen koulutuksen omaavista ammattilaisista sairaanhoitajia. Koulutusorganisaation näkökulmasta oli tarve kehittää koulutuksen joustavuutta: työssä olevat henkilöt tarvitsevat joustavia koulutusmuotoja pystyäkseen opiskelemaan. Koulutuksen uudistamistarve muodostuu myös siitä, että koulutusorganisaatioiden on pystyttävä vastaamaan sekä perinteisten että uudenlaisten oppijoiden opiskelutarpeisiin. Oppilaitoksilla on myös haasteena vastata laajaan

oppimistarpeiden kirjoon (esim. aikuisoppijat) ilman että lasketaan koulutuksen laatutasoa. Verkko-oppiminen tarjoaa hyötyjä, joita ei kokopäiväisessä lähiopiskelussa ole mahdollista tarjota; näitä ovat esimerkiksi helppo pääsy opiskelumateriaaleihin, aikaan sitomaton työskentelymahdollisuus, asynkroninen keskustelu- ja ryhmätyöskentelymahdollisuus. Erilaisia koulutuksen toteuttamisvaihtoehtoja arvioidessamme päädyimme siihen, että käyttökelpoisimman ja parhaimman ratkaisun, joka vastaa edellä mainittuihin haasteisiin ja ottaa huomioon aikuisopiskelijan tarpeet, näyttää tarjoavan sulautuva opetus.

### **Mitkä ovat sairaanhoitajan ammatillisen osaamisen ydinosaamisalueet?**

Uudenlaisen koulutuksen suunnitteluvaiheessa oli tärkeä määritellä tarkasti, mitkä ovat sairaanhoitajakoulutuksen ydinosaamisalueet. Ydinosaamisalueiden määrittämisessä käytettiin sekä olemassa olevaa tutkimustietoa että käytännön työelämän ja koulutuksen kokemustietoa. Tämän työn pohjalta koulutuksen ydinosaamisalueita muotoutui kaikkiaan yhdeksän: opiskelu- ja työelämävalmiudet, yhteiskunta ja hyvinvointipalvelut, hoitotyön perusteet, terveyden edistäminen, hoitotyö eri toimintaympäristöissä, perhe hoitotyön asiakkaana, johtaminen, yrittäjyys ja liiketoimintaosaaminen, tutkiva kehittäminen ja innovaatiotoiminta sekä sairaanhoitajan ammattitaidon syventäminen. Ydinosaamisalueet ovat laajuudeltaan 10 – 30 op. Ydinosaamisalueet jakaantuvat teemoihin, joiden tuottama osaaminen ja ydinsisällöt on kuvattu opetussuunnitelmassa.

### **Mitä opiskelijoiden tulee tietää ja osata tehdä eri ydinosaamisalueiden ja teemojen jälkeen?**

Ydinosaamisalueiden ja teemojen suunnittelun tärkeä vaihe on kunkin ydinosaamisalueen ja teeman osaamistavoitteiden määrittely ja osaamisen mittaamisen suunnittelu. SaWe-koulutuksen teemojen osaamistavoitteiden määrittelyssä käytettiin pohjana erilaisia sairaanhoitajakoulusta ohjaavia asiakirjoja, ammattikorkeakoulusta valmistuvan yleisiä ja hoito-

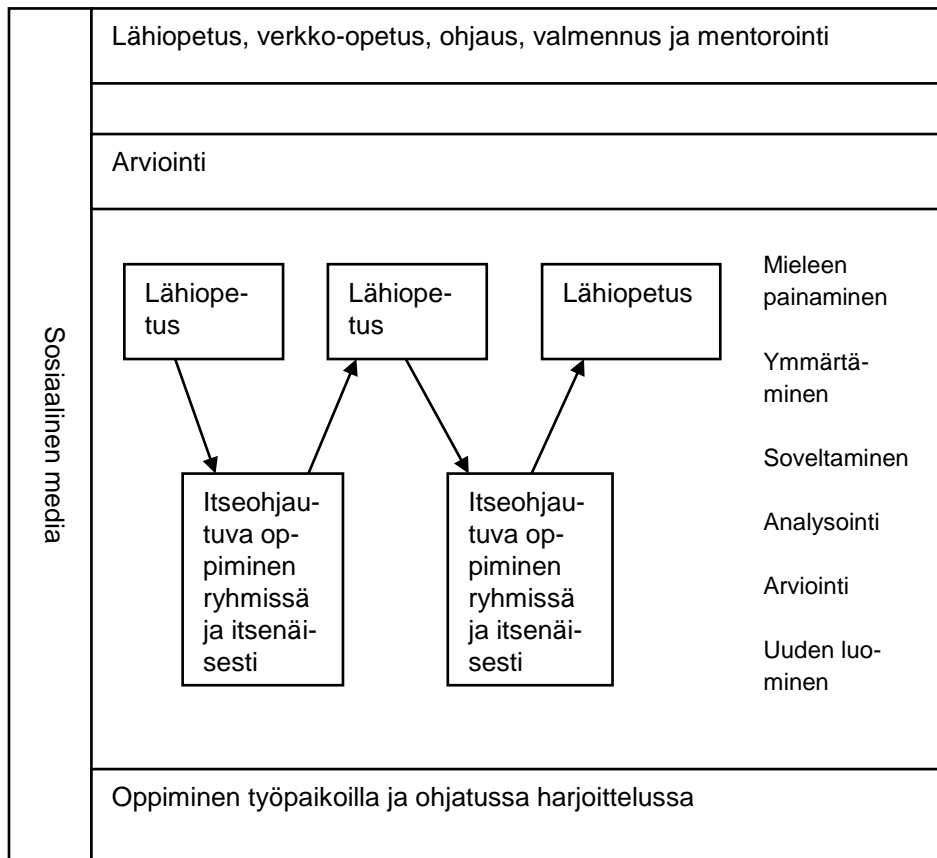


työn kulutusohjelmakohtaisia kompetensseja ja käytännön kokemustietoa. Tätä työtä on tehty monella eri forumilla sekä koko koulutuksen suunnitteluvaiheessa että eri teemojen toteutuksen suunnittelussa. Suunnittelutyötä tekevät monitieteiset opettajatiimit, mutta suunnittelussa ovat kiinteästi osallisena myös työelämän ammattilaiset ja opiskelijat.

## **Mitä voidaan opiskella lähiopiskeluna, mitä verkossa ja mitä työssä?**

SaWe-koulutuksen suunnittelun yksi tärkeimmistä vaiheista oli sen puntaointi, mitä opiskellaan lähiopiskeluna ja mitä voidaan opiskella ja oppia itsenäisesti ja verkossa sekä mitkä asiat opitaan työssä. Tässäkin vaiheessa käytettiin opetuksen ja työelämän asiantuntijoita sekä kokemus- ja tutkimustietoa. Tärkeänä pidettiin, että lähiopiskelun sisältö on sellaista, joka pureutuu sairaanhoitajalta vaadittavan osaamisen ytimeen ja joka vie eteenpäin ja tukee oppimisprosessia parhaalla mahdollisella tavalla.

SaWe-koulutuksen oppimisympäristöksi muotoutui eri opiskelumuotojen saumaton, integroitu kokonaisuus, jossa lomittuvat lähiopetus, yksin ja ryhmässä tapahtuva itsenäinen opiskelu sekä käytännön harjoittelussa ja omalla työpaikalla tapahtuva oppiminen. (Kuvio 1.)



Kuvio 1. SaWE –koulutuksen oppimisympäristö

Verkko-oppimisympäristö Moodle on keskeisessä osassa SaWe-koulutuksen oppimisympäristössä. Moodlen ohella opiskelijat käyttävät Internetistä vapaasti saatavilla olevia ryhmätyökaluja kuten Googledocsia esimerkiksi ryhmätehtävien työskentelyalueena. Opiskelijat ovat myös rakentaneet itselleen henkilökohtaisen oppimisympäristön, Personal Learning Environment (PLE) blogina. PLE:n käyttö liittyy ainakin tässä opiskelun alkuvaiheessa pääosin ohjattuun harjoitteluun ja siellä oppimiseen: opiskelijat kirjaavat blogiinsa ennen harjoittelujakson alkua lähtötasoanalyysinsä ja tavoitteensa. PLE:ssa opiskelija, harjoittelun ohjaaja ja harjoittelua ohjaava opettaja käyvät harjoittelun ajan vuoropuhelua opiske-

lijän oppimisesta. Opiskelija reflektoi oppimistaan ja ohjaaja ja opettaja esittävät lisäkysymyksiä, antavat palautetta ja ohjaavat opiskelijan uusille tiedon lähteille. Näiden työkalujen lisäksi opiskelijoilla on käytössä Savonia -ammattikorkeakoulun sähköinen eHOPS opiskelun suunnittelun ja etenemisen seurannan välineenä.

SaWe-koulutuksessa opiskelijoilla on kaikkiaan noin 30 lähiopiskelupäivää vuodessa. Lähipäivät jakautuvat yleensä niin, että kerran kuukaudessa opiskelijat ovat kolmesta neljään päivää koululla. Tämän lisäksi opiskelijoilla voi olla joitain yksittäisiä luentoja iltaisin, koska he osallistuvat esim. lääketieteen luentoihin yhdessä Savonia-ammattikorkeakoulun muiden opiskelijoiden kanssa. Lähiopiskelupäivät sisältävät aktiivisia luentoja, simulaatioita ja seminaarityyppistä työskentelyä sekä osaamisen arviointitilanteita.

### **Millaisia oppimistehtäviä suunnitellaan tavoitteiden saavuttamiseksi ja miten oppimista arvioidaan?**

Sulautuvassa opetuksessa on haasteena mielekkäiden ja ammatillista kehittymistä asteittain kehittävien oppimistehtävien suunnittelu ja laatiminen. On selvää, että opiskelu sulautuvasti opiskellen ei voi olla samanlaisia kuin lähiopiskeluun pohjautuvassa koulutuksessa.

SaWe-koulutuksen oppimistehtävien suunnittelun periaatteena on ollut, että tehtävien tulee olla työelämälähtöisiä, haastaa opiskelijat reflektointiin ja yhteisölliseen tiedon rakentamiseen ja auttaa opiskelijoita tarkastelemaan asioita monesta eri näkökulmasta. Suuri osa opiskelusta tapahtuu työhistorialtaan heterogeenisissä ryhmissä, jotka on ajateltu pysyvän samoina koko koulutuksen ajan. Tällä halutaan turvata se, että erilaisista kokemusmaailmoista ja monenlaisista lähtökohdista tuleva kokemustieto hyödyttää ja edesauttaa parhaiten ryhmien oppimista. Ryhmässä oppiminen ja opiskelu antaa opiskelijoille myös valmiuksia työskennellä moniammatillisissa työryhmissä. Oppimistehtäviin liittyy aina myös opiskelijan tietämyksen sanottaminen ja jakaminen, julkituominen. Tietämyksen

julkituominen voi olla esimerkiksi kirjallinen tuotos, kirjallinen tai dialoginen tentti, seminaariesitys koululla, posterit, osastotunti tai INFO-tilaisuus omalla työ- tai harjoittelupaikalla tai artikkeli paikallislehdessä.

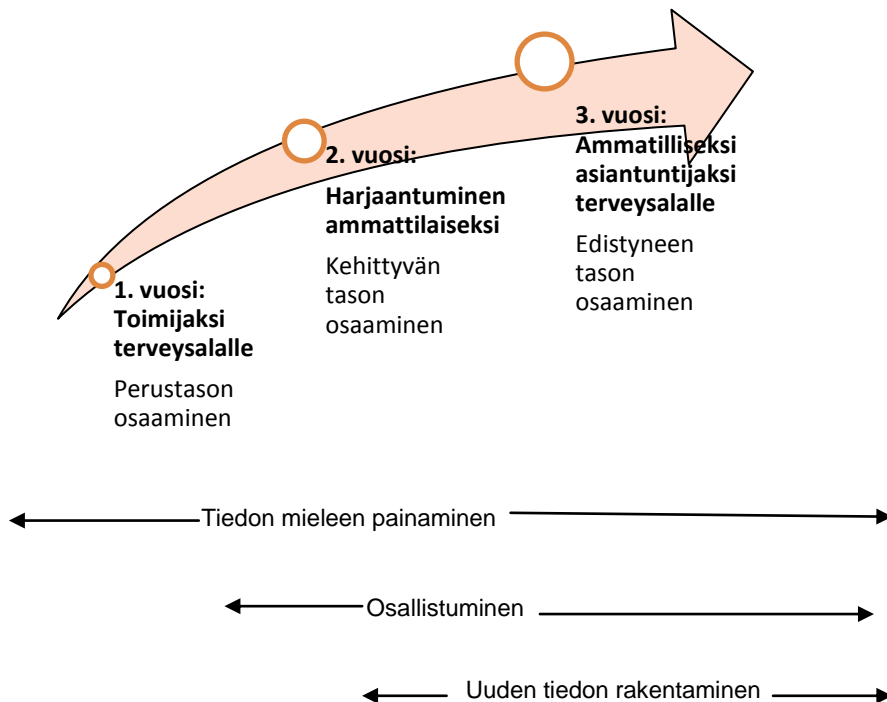
Opiskelijoiden osaamisen arviointia suunniteltaessa pidettiin mielessä, että arviointi kytkeytyy saumattomasti oppimistehtäviin ja yhteisöllisesti tuotettaviin hiottuihin tuotoksiin ja että tavoitteena arvioinnissa on monipuolinen koko oppimisprosessin arviointi. Arvioinnissa on käytössä monenlaiset menetelmät ja arvioitava tuotos voi olla esimerkiksi erilaiset yksin tai ryhmässä tapahtuvat tentit ja kirjalliset tuotokset, suulliset esitykset ja käytännön osaamisen näytöt. Oleellinen osa arviointia on itse-, vertais- ja ryhmäarviointi sekä työyhteisön palaute.

### **Mitä tulee tehdä, jotta opiskelijoiden oppiminen siirtyy aktiivisesta toiseen ja syventyy asteittain?**

Perinteisesti koulutus ja opetus suunnitellaan deduktiivisesti ja lineaarisesti eteneväksi: opetuksessa esitetään yleiset teoreettiset periaatteet ja näitä havainnollistetaan esimerkeillä. SaWe -koulutuksessa, sulautuvan oppimisen periaatteiden mukaisesti, korostetaan avainkäsitteiden interaktiivisia suhteita; oppiminen pyritään suunnittelemaan niin, että avainkäsitteet on integroitu eri teemoihin, jotta niiden oppiminen syvenee asteittain ja oppimiskokonaisuudet etenevät johdonmukaisesti tukien tiedon syventämistä.

SaWe-koulutuksen opetussuunnitelma rakentuu kolmesta ammatillista kehittymistä kuvaavasta vuositeemasta: toimijaksi terveysalalle, harjaantuminen ammattilaiseksi ja ammatilliseksi asiantuntijaksi terveysalalle. Vuositeema toimijaksi terveysalalle tuottaa perustason osaamista, harjaantuminen ammattilaiseksi kehittyvän tason osaamista ja ammatilliseksi asiantuntijaksi terveysalalle edistyneen tason osaamista. (Kuvio 2.) Osaaminen kehittyy perustason osaajasta harjaantumisen kautta edistyneen tason osaajaksi. Aikaisemmin mainitut ydinosaamisalueet, opiskelu- ja työelämävalmiudet, yhteiskunta ja hyvinvointipalvelut, hoitotyön perus-

teet jne., kiinnittyvät näihin vuositeemoihin. Ammatillista kehittymistä myötäilee opiskelijan oppimisen kehittyminen. Koulutuksen edetessä ja osaamisen kehittyessä opittavan asian mieleen painamisen ohella korostuu opiskelijoiden yhteisöllinen oppiminen, joka vähitellen johtaa yhteisvastuullisesti tapahtuvaan uuden tiedon tuottamiseen.



Kuvio 2. Ammatillinen kehittyminen ja oppimisen kehittyminen SaWe-koulutuksessa

Oppimisen siirtyminen tarkoituksenmukaisesti aktiviteetista toiseen ja oppimisen syventyminen edellyttävät sulautuvassa opetuksessa erityishuomion kiinnittämistä opiskelijan ohjaukseen ja oppimisen tukirakenteisiin. Opettajatuutorilla on tärkeä rooli kunkin oppijan yksilöllisen oppimisprosessin seuraamisessa, ohjaamisessa ja tukemisessa sekä lähitapaamisissa että verkossa. Oppimisen asteittaista syvenemistä tukee myös se, että lähes jokaisella opiskelijalla on opettajatuutorin ja harjoittelua

ohjaavan opettajan ja harjoittelupaikkojen käytännönohjaajien lisäksi omasta työpaikastaan sairaanhoitaja henkilökohtaisena mentorina. Työpaikan mentorin tarkoituksena on tukea opiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittymistä ja sosiaalistumista sairaanhoitajan ammattiin; mentorin pysyessä samana koko koulutuksen ajan, hänellä on hyvä mahdollisuus seurata ja tukea opiskelijan ammattitaidon kehittymistä ja syvenemistä. Mentoreille järjestetään koulutusta ja tapaamisia koko koulutuksen ajan.

## **Opiskelijoiden kokemuksia opiskelusta ensimmäisen lukuvuoden jälkeen**

Opiskelijoilta kysyttiin vajaan vuoden opiskeluiden jälkeen heidän kokemuksiaan oppimisesta ja opiskelusta SaWe-koulutuksessa. Kysely sisälsi sekä strukturoituja monivalintakysymyksiä että avoimia kysymyksiä. Avomilla kysymyksillä haluttiin selvittää opiskelun hyviä ja huonoja puolia, oppimista edistäviä tekijöitä, opiskelun vaikutusta nykyiseen työhön ja koulutuksen kehittämisalueita. Avointen kysymysten vastaukset analysoitiin laadullisen tutkimuksen sisällön analyysillä.

## **Opiskelijoiden kokemus opiskelusta**

Sekä positiivisen että negatiivisen opiskelukokemuksen syntymiseen vaikuttavat tekijät voitiin luokitella kolmeen luokkaan: opiskelijaan itseensä, ryhmään ja opetusjärjestelyihin liittyvät tekijät.

Positiivinen opiskelukokemus syntyy, kun opiskelija onnistuu vaikeaksi kokemissaan asioissa, itsetunto kasvaa ja huomaa kehittyvänsä ja kykenevänsä oppimaan. Opintojen eteneminen aikataulussa ja kokemus, että opiskelu tuo ”uutta potkua ja vaihtelua elämään” ovat myös positiivisen opiskelukokemuksen syntymisen taustalla. Negatiivisen kokemuksen syntymistä edesauttavat ajoittainen stressi ja motivaation puute sekä ajankäytön ongelmat.

Opiskeluryhmän toiminta vaikuttaa positiivisesti opiskelukokemukseen silloin, kun ryhmässä on hyvä henki, ryhmältä saa tukea ja kannustusta, tietoa pystyttään rakentamaan ja jakamaan yhdessä tasa-arvoisesti ja ryhmäläisistä on saanut uusia ystäviä. Negatiivinen kokemus puolestaan syntyy, kun pienryhmä ei toimi niin kuin on tarkoitus.

Opetusjärjestelyihin liittyvät tekijät synnyttävät myös sekä positiivisia että negatiivisia tuntemuksia. Positiivisia tuntemuksia saivat aikaan koulutuksen aikuismainen oppimisympäristö, opiskelun mahdollistuminen työn ohella, henkilökohtaisen kehittymis- ja opiskelusuunnitelman käyttö, pienryhmät simulaatio-opetuksessa ja koulutuksen päävastuun oleminen yhdellä opettajalla. Negatiivisen opiskelukokemuksen syntymiseen opiskelijat kuvasivat vaikuttaneen koulutuksen alkuvaiheen tarpeettomat oppisällöt, lähituntien vähäinen määrä, useat sähköiset ympäristöt ja palkattomat harjoittelujaksot.

## **Oppimista edistävät tekijät**

Opiskelijoiden kokemukset oppimista edistävästä tekijöistä liittyivät tuen saantiin, opiskelijan omaan toimintaan ja opetukseen. Oppimista edistää tuen saanti läheisiltä, opiskelijaryhmältä, opettajatutorilta ja muilta opettajilta. Erittäin tärkeäksi tuen muodoksi opiskelijat kuvaavat työyhteisön tukea ja työyhteisön joustavuutta.

Opiskelijat kokevat edistävänsä oppimistaan pysymällä aikataulussa ja parantamalla ATK- ja tiedonhakutaitojaan. Uusien asioiden ja näkökulmien oivallus ja siitä seuraava oppimisen ilo sekä kokemus, että pystyy edelleen oppimaan ja parantamaan oppimistaitojaan, edistävät opiskelijoiden kokemuksen mukaan oppimista. Opetuksella ja sen laadulla on opiskelijoiden kokemuksen mukaan myös iso merkitys oppimiseen: oppimista edistää erilaiset ryhmätyöt ja – tehtävät sekä ryhmän hyvä toiminta, käytännön työelämästä nousevat ja siellä sovellettavat tehtävät, simulaatio-opetus ja selkeät tehtäväannot. Osaavat opettajat ja hyvä lähiopetus sekä opettajilta ja opiskelijakavereilta saatu palaute edistää myös oppimista.

## Koulutuksen vaikutus työhön

Opiskelijat kuvaavat vastauksissaan opiskelulla olleen sekä positiivisia että negatiivisia vaikutuksia työhön ja työyhteisössä toimimiseen. Positiivisina vaikutuksina opiskelijat kuvaavat saaneensa uusia ideoita ja näkökulmia työnsä tekemiseen ja vastuun työssä lisääntyneen. Heidän mukaansa työn mielekkyys on lisääntynyt ja työssä jaksaminen on parantunut. Opiskelijat kuvaavat myös, että heidän ammattitaitonsa on parantunut ja se näkyy mm. oman toiminnan reflektoinnin ja kriittisyyden lisääntymisenä ja lisääntyneenä mielenkiintona ihmistä ja ihmisen kokonaisvaltaista hoitamista kohtaan.

Työn ohella opiskelemisella on myös negatiivisia vaikutuksia työhön ja työyhteisössä toimimiseen. Opiskelijat kuvaavat, että työt ruuhkautuvat ja tämän vuoksi tulee ylitöitä ja pitkiä työpäiviä. Jotkut ovat kokeneet vaikeuksia työvuorojärjestelyissä ja työnantajan ja lähiesimiehen negatiivista suhtautumista opiskeluun. Osa on kokenut myös kateutta ja naljailua työyhteisössään.

## Pohdinta

SaWe- Sairaanhoidajaksi verkostoissa ja verkoissa -koulutus on eräs esimerkki sulautuvan opetuksen periaatteiden mukaisesti suunnitellusta ja toteutettavasta aikuiskoulutuksesta. Usein sulautuvan opetuksen esimerkeissä kuvataan, kuinka tavallisimmin yhteen opintojaksoon on nivottu lähi- ja verkko-opetusta. SaWe-koulutuksessa merkittävä sulautuvan opetuksen elementti lähi- ja verkko-opiskelun rinnalla on työelämä ja siellä tapahtuva oppiminen. Koulutuksen aikana opiskelijan oppimisprosessi tapahtuu vuorotellen ja lomittain kussakin oppimisympäristössä välillä aina jonkun ympäristön ollessa vahvempana. Teknologiset välineet ja sosiaalinen media mahdollistavat opiskelijan oppimisprosessien sujuvan kulun kaikissa oppimisympäristöissä.



Elinikäisen oppimisen merkitys korostuu, kun mietitään ratkaisuja, jolla vastata työn luonteen ja työtehtävien muutoksen tuomaan haasteeseen. Myös terveysalalla on edelleen kehitettävä koulutusratkaisuja, jotka ottavat huomioon aikuisopiskelijoiden erityistarpeet. SaWe-koulutuksen opiskelijat ovat kokeneet ensimmäisen vuoden opiskelun jälkeen, että sulautuva opetus tarjoaa aikuismaisen ja joustavan oppimisympäristön, joka mahdollistaa ainakin osittaisen työn ohella opiskelun. Oppimisympäristön joustavuudesta huolimatta opiskelijat kokevat ainakin ajoittain stressiä ja ajanpuutetta.

Sulautuvassa opetuksessa opettajan pitää pystyä lukemaan sekä opiskelijoilta että työelämästä tulevia heikkojakin signaaleja. SaWe-koulutuksen suunnittelussa ja toteutuksessa on opittu, että koulutusta ja opetuksen toteutusta on kokemuksen ja opiskelun etenemisen myötä koko ajan muokattava ja modifioitava. Tämä edellyttää opettajilta toisaalta joustavuutta ja valmiutta muuttaa nopeastikin suunnitelmia, mutta toisaalta myös jämähyyttä ja johdonmukaisuutta, jotta koulutuksen päämäärä ja opiskelijoiden osaamistavoitteet toteutuvat.

## Lähteet

Bonk, C. J., & Kim, K.-J. (2006). Future directions of blended learning in higher education and workplace learning settings. Haettu 5.8.2011 osoitteesta [http://publicationshare.com/bonk\\_future.pdf](http://publicationshare.com/bonk_future.pdf)

George-Walker, L. & Keeffe, M. (2010). Self-determined blended learning: a case study of blended learning design. Higher Education Research & Development 29, 1-13.

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. Haettu 5.8.2011 osoitteesta [http://www.sd91.bc.ca/frenchj/My%20Pages/e-articles/graham\\_intro.pdf](http://www.sd91.bc.ca/frenchj/My%20Pages/e-articles/graham_intro.pdf)

Hakkarainen, K. & Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. 2004. *Communities of Networked Expertise: Professional and Educational Perspectives*. Oxford: Elsevier.

Ross, D. & Rosenbloom, A. (2011). Reflections on building and teaching an undergraduate strategic management course in a blended format. *Journal of Management Education* 35, 351–376.

Tynjälä, P. (2010). Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.). *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus: koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 79–95.

# SULAUTUVA OHJAUS OPISKELIJAN TUKENA

*Tiina Pyrstöjärvi ja Leila Saramäki*

Miten voimme parhaiten tukea opiskelijaa hänen opinnoissaan? Miten tarjota neuvontaa ja ohjausta kaikille halukkaille asuinpaikasta ja etäisyydestä riippumatta? Muun muassa näitä kysymyksiä olemme pohtineet, kun olemme kehittäneet aikuisopiskelijoiden ohjaus- ja neuvontapalveluita Itä-Suomen yliopiston Avoimessa yliopistossa. Pitkäjänteisessä kehittämistyössä olemme pitäneet tärkeimpinä tavoitteina opiskelijan opintojen sujuvuutta sekä tiedotuksen, neuvonnan ja ohjauksen saatavuutta oikeaan aikaan ja oikeassa paikassa huomioiden opiskelijoiden erilaiset tarpeet ja tavoitteet.

Kuvaamme tässä artikkelissa sitä, miten olemme edenneet ohjaus- ja neuvontapalveluissamme erilaisten kehittämishankkeiden myötä kohti sulautuvaa ohjausta ja mitä tämä tarkoittaa sekä opiskelijan että henkilökunnan näkökulmasta. Sulautuvan ohjauksen mallissa on pyritty kuvaamaan ohjausta, neuvontaa ja tiedotusta sekä resurssien että toimijoiden kannalta.

## **Sulautuvan ohjauksen ajattelutapa**

Avoimessa yliopistossa opiskellaan hyvin erilaisilla tavoitteilla ja erilaisilla lähtökohdilla, joten opinto-ohjaus ja -neuvonta ovat tärkeä osa opintojen sujuvuuden kannalta. Aikuisopiskelijan opiskeluun vaikuttavat paljon myös muut intressit, kuten työ, perhe ja harrastukset. Opintojen ohjauksessa voimme antaa erilaisia vaihtoehtoja opintojen suunnitteluun ja olla tukena päätöksenteossa, mutta ratkaisun tekee aina opiskelija. Jotta opinnot sujuvat hyvin ja linjakkaasti, on erityisen tärkeää, että ohjaus- ja neuvontapalvelut on kuvattu selkeästi ja tarkoituksenmukaisesti. Tällöin opiskelija löytää tarvittavan tiedon ja osaa ottaa yhteyttä oikeisiin henkilöihin.

Lähtökohtana Itä-Suomen yliopiston Avoimen yliopiston opetuksen ja ohjauksen kehittämistyössä on ollut sulautuva opetus ja oppiminen (Blended Learning) sekä sulautuva ohjaus (Blended Counselling) -ajattelutapa. Näiden mukaan oppimisen ja ohjauksen erilaiset ympäristöt voidaan sulauttaa teknologian avulla uudeksi suunnitelmalliseksi kokonaisuudeksi. Ohjauksen näkökulmasta ohjaus suunnitellaan saumattomasti osittain verkossa ja osittain kasvokkain tapahtuvaksi. Teknologia sulautuu luontevaksi osaksi perinteisen lähiohjauksen rinnalle.

Verkko-oppimisympäristöt ja sosiaalinen media ovat vakiintuneet osaksi arkeamme, eikä oppimista ja ohjausta voi rajoittaa enää yhteen paikkaan nyky-yhteiskunnassamme. Itkonen-Isakovin (2009, 186–187) mukaan sulautuvan oppimisen tavoitteena on integroida tarkoituksenmukaisesti sekä oppimisen elementtejä ja prosesseja että kaikkia informaatioyhteiskunnan tarjoamia ympäristöjä ja vuorovaikutusvälineitä soveltuvin menetelmin ja soveltuviissa tilanteissa. Tämä sama integroinnin tavoite liittyy sulautuvaan ohjaukseen, jossa ohjauksen erilaiset keinot suunnitellaan osaksi aktiivisen oppijan opiskelu- ja oppimisprosessia ja opiskelijan tarpeiden mukaisesti.

### **Matka kohti sulautuvaa ohjausta**

Olemme kehittäneet ohjauksen käytäntöjä ja opiskelijoiden opintosuunnittelua useiden vuosien ajan eri hankkeissa ja osana Avoimen yliopiston suunnittelijan tehtävää. Muun muassa vuosina 2006–08 Walmiiksi Wiidessä Wuodessa (W5W)–projekteissa luotiin henkilökohtaisen opintosuunnittelun välineet ja ohjauk käytännöt. Ohjaus- ja neuvontapalvelujen kehittäminen vaatii myös henkilöstön osaamisen kehittämistä, jotta tunnistaisimme erilaiset ohjaustarpeet aiempaa paremmin. Toteutimme henkilökunnallemme työpajan, jonka osaamistavoitteena oli henkilökunnan kyky hahmottaa omaa roolia Avoimen yliopiston ohjaus- ja palvelujärjestelmässä, taitoa soveltaa tiedotusta, neuvontaa ja ohjausta työtehtäviinsä sekä tunnistaa opiskelijoiden erilaisia ohjaustarpeita ja huomioida eri tavoitteilla opiskelevat opiskelijat.

Avoimen yliopiston ohjaus- ja neuvontapalveluista on tehty myös opinnäytetyö: "Avoimen yliopiston opiskelijoiden ohjaus - Ohjaus- ja neuvontapalvelut opintojen ohjauksen tukena" (Niemi 2008). Tutkimuksen mukaan yleisesti opiskelijat toivoivat lisää/enemmän tietoa ohjauksesta, jotta ohjaus tulisi tutummaksi ja lähemmäksi opiskelijaa. Heidän mielestään ohjauksen tulisi olla luonnollinen osa opiskelu- ja oppimisprosessia. Opiskelijat toivoivat myös enemmän oikea-aikaista ja riittävää tiedottamista eri opiskelumahdollisuuksista, käytännön asioista ja mahdollisista muutoksista esim. aikataulussa. Ohjauksen tulisi olla aidosti yksilöllistä, jossa huomioidaan opiskelijan elämäntilanne sekä erilaiset ohjaustarpeet. Lisäksi tulee kehittää monimuotoisesti opiskelevien ohjausta. Myöskään kannustamista ja välittämistä ei ole opiskelijoiden mielestä koskaan liikaa.

Vuosina 2009–2011 olimme mukana Itä-Suomen yliopiston ja Savonia ammattikorkeakoulun Virtukampus – hankkeessa ([virtukampus.fi](http://virtukampus.fi)). Hankkeessa luotiin virtuaalista toimintaympäristöä koulutusorganisaatioiden käyttöön. Siinä testattiin ja arvioitiin muun muassa opetuksen ja aikuiskoulutuksen toimintaprosesseja sekä kehitettiin sosiaalisen median osaamista.

Vedimme hankkeeseen kuuluvaa "Virtuaaliset tiedotus-, neuvonta- ja ohjauspalvelut aikuisopiskelijan tukena" – pilottia, jonka tavoitteena oli:

- Kehittää opiskelijan neuvonta- ja ohjauspalveluita nykyistä laajemmalle kohderyhmälle.
- Testata ja arvioida uusia neuvonnan ja ohjauksen henkilökohtaisia ja yhteisöllisiä työkaluja.
- Löytää uusia ja laajemmin hyödynnettäviä toimintamalleja ohjauksen, etäopetuksen ja opiskelijan tueksi.

Virtukampus – pilotin aikana ryhdyimme puheissamme käyttämään käsitettä "sulautuva ohjaus" ja kehittämään neuvonta- ja ohjauspalveluita sulautuvan ohjauksen ajattelutavan mukaisesti.

Virtukampus- hankkeen pilotissa pyrimme hahmottamaan sitä, mitä uutta virtuaalisuus voisi tuoda neuvontaan ja ohjaukseen? Osallistuimme

ideariihen, missä vapaa ja lennokka ideointi tuotti runsaasti näkökulmia sekä mielipiteitä yhteisöllisten verkkopalveluiden kehittämiseksi ja sosiaalisen median hyödyntämiseksi koulutuksessa. Ideoinnin avulla loimme mielikuvia siitä, miten opiskelija hakee tietoa ja tukea tulevaisuudessa. Ideariihi tuotti myös varsin konkreettisia ehdotuksia neuvonta – ja ohjaustyöhön.

Pohdimme sitä, miten ohjauksen asiantuntijuutta sovelletaan tieto- ja viestintätekniikkaa hyödyntävässä toimintaympäristössä. Lähtökohtana on ollut se, että teknologia sinänsä antaa mahdollisuuden tarkastella etäopetus-, neuvonta- ja ohjausprosesseja uudella tavalla sekä kohdentaa resursseja tarkoituksenmukaisesti eri opiskelijaryhmien tarpeisiin. Ajatuksemme suuntautui kohti sulautuvaa ohjausta, missä toimitaan osittain verkossa ja osittain kasvotusten.

Halusimme kartoittaa opiskelijoiden ja neuvonta- ja ohjaustyötä tekevien näkemyksiä nykyisistä ja tulevaisuuden neuvonta – ja ohjauspalveluista. Teimme syksyllä 2009 kartoittavan kyselyn hankeorganisaatioiden neuvonta- ja ohjaushenkilöstölle ja keväällä 2010 kyselyn Itä-Suomen Avoimen yliopiston opiskelijoille. Hankkeen lopuksi, keväällä 2011, teimme arviointikyselyn Avoimen yliopiston henkilökunnalle.

Opiskelijoille tehdyn kyselyn tavoitteena oli kartoittaa sitä, miten opiskelijat hakevat tukea ja millaista tapaa tai välinettä he pitävät parhaana. Kysyimme myös, miten verkko- ja sosiaalinen media voisi tukea opiskelijaa opinnoissaan. Neuvonta- ja ohjaushenkilöstölle tehdyn kyselyn tavoitteena oli kartoittaa niitä tapoja, miten työtä tehtiin ja henkilöstön näkemyksiä opiskelijoiden tarpeista. Kysyimme myös näkemyksiä siitä, millaisia mahdollisuuksia verkko- ja sosiaalinen media voisi antaa neuvonta- ja ohjaustyöhön.

Neuvonta- ja ohjaushenkilöstön kyselyyn vastanneista (n=29) valtaosa (70 %) käytti neuvonta- ja ohjaustilanteissa paljon tai jonkin verran sähköpostia, puhelinta, www-sivuja, henkilökohtaista tapaamista ja verkko-

oppimisympäristöä. Samoin myös opiskelijakyselyn mukaan. Sen sijaan sosiaalisen median mahdollisuuksia, kuten blogia, wikiä, videoneuvottelua tai pikaviestimiä käytettiin vähän tai ei lainkaan.

Vaikka sosiaalisen median työkaluja käytettiin vielä vähän, vastausten mukaan virtuaalinen toimintaympäristö nähtiin joustavana, opiskelijalähtöisenä ja tasa-arvoisena mahdollisuutena tarjota uudenlaisia ja aiempaa monipuolisempia palveluja. Opiskelijoiden kyselyn tulokset olivat lähes saman suuntaisia kuin Niemen (2008) tutkimuksessa. Keskeisenä tuloksena on se, että ohjaus- ja neuvontapalveluiden tulisi olla helposti saatavilla, oikeaan aikaan ja erilaisilla keinoilla.

Avoimen yliopiston henkilökunnalle tehdyllä arviointikyselyllä (2011, n= 24, 70 % henkilökunnasta) pyrittiin selvittämään sitä, onko neuvonta- ja ohjaustyössä tapahtunut muutosta ja onko erilaisilla sisäisillä koulutuksilla ollut vaikuttavuutta omaan työkäyttämiseen ja uusien sosiaalisen median välineiden käyttöön. Kyselyssä pyrittiin myös arvioimaan sitä, missä on kehitytty ja mitä pitäisi edelleen kehittää. Vastausten mukaan henkilöstölle järjestetyt ohjauskoulutukset ovat auttaneet ymmärtämään eroja neuvonta- ja ohjaustyössä ja innostaneet kokeilemaan helposti käytönotettavia sosiaalisen median välineitä. Sulautuvan ohjauksen malli on koettu käyttökelpoiseksi työvälineeksi jäsentämään Avoimen yliopiston ohjaus- ja neuvontapalveluja. Se on myös auttanut yhtenäistämään palveluja eri kampuksilla.

## **Lähtökohtana opiskelijoiden erilaiset tarpeet**

Lähtökohtana sulautuvan ohjauksen kehittämiseksi on ollut opiskelijoiden erilaiset tarpeet saada tiedotusta, neuvontaa, ohjausta ja tukea opintojen eri vaiheissa sekä erilaisilla tavoitteilla opiskeltaessa. Osa opiskelijoista toimii hyvin itsenäisesti, osa tarvitsee hieman tukea ja osa puolestaan enemmän. Ohjaus- ja neuvontapalvelujen käyttöön vaikuttaa myös opintojen ajankohtaisuus eli opiskelijan tarpeet vaihtelevat ennen opiskelua, opintojen alussa, opintojen aikana ja opintojen lopussa. (Ks. kuva 1.)

Näissä eri vaiheissa on henkilöstön tärkeää tietää oma roolinsa ohjaus- ja palvelujärjestelmässä. Tärkeää on myös tunnistaa oman osaamisensa rajapinnat sekä verkostot, joihin ottaa tarvittaessa yhteyttä. Lähtökohtana on toimiva tiedotus, kuten toimivat www-sivut, ennakkotiedotus eri medioissa sekä markkinointi. Opintojen alussa korostuu neuvonta, jolloin opiskelija oppii toimivat käytännöt ja saa opiskelun sujuvasti alkuun. Opiskelutaidoissa tai – tekniikoissa voi opintojen alussa olla kehittämisen tarvetta uudessa toimintaympäristössä opiskeltaessa. Olemme aloittaneet opintokokonaisuudet yleensä alkuohjauksella ja tätä on nimitetty joko oppiainekohtaiseksi infoksi tai johdantoluennoksi. Tällöin on käyty läpi oppiaineen opiskeluun liittyviä käytännön asioita mm. tutustuttu oppiaineen verkko-oppimisympäristöön, käyty läpi kirjallisuustenttiin ilmoittautuminen ym. Tilaisuudet on toteutettu joko lähiopetuksena tai acp-viestintäjärjestelmän välityksellä. Usein niistä on myös tehty tallenne, joka on laitettu verkko-oppimisympäristöön.

Tämän lisäksi opiskelija voi tarvita ohjausta esimerkiksi oppiaineen tai koulutusalan valintaan, jolloin opiskelija ottaa yhteyttä Avoimen yliopiston opinto-ohjaajiin. Opintojen aikana opiskelijalla voi olla tarpeita opinto-ohjaukseen, mikäli opinnot eivät jostain syystä etene tai niissä tulee ongelmia. Joskus tarpeena voi olla myös se, että haluaa keskustella omista opinnoistaan ja niiden etenemisestä ja saada kannustusta ja tukea opiskeluun.

Se, että tarjolla olevat ohjaus- ja neuvontapalvelut kuvataan tarkasti ja selkeästi, auttaa opiskelijaa löytämään palvelut sekä tunnistamaan omat ohjaustarpeensa. Samoin henkilökunnan on erittäin tärkeää tietää tiedotuksen, neuvonnan ja ohjauksen rajapinnat, jotta henkilökunta osaa auttaa opiskelijaa oikeassa paikassa oikeaan aikaan. Tämä myös kohdentaa henkilöstön resursseja tarkoituksenmukaisesti.





Kuva1. Opiskelijan tueksi neuvontaa ja ohjausta joka tilanteessa

## Opiskelijan tukena paikan päällä tai verkossa

Vuorinen (2006, 141–147) on luokitellut opiskelijan erilaisia tarpeita hakea ohjausta: 1) Itsenäisesti tietoa hakevat, 2) ei-ammattillista tai sisällöllistä tukea hakevat, vaan vertaisyhteisöä hakevat sekä 3) henkilökohtaista ohjausta hakevat. Vastaavalla tavalla neuvonnassa ja ohjauksessa käytettävät palvelut voidaan luokitella kolmeen tasoon: 1) Itsenäiseen käyttöön soveltuvat palvelut, 2) palvelut, joita käytetään osittain neuvojan tukemana tai vertaisyhteisössä, ja 3) palvelut, joiden käyttö edellyttää ohjausalan ammattilaisen mukana oloa.

Tavoitteenamme on ollut kuvata toimintamalli opiskelijan ja neuvonta- ja ohjaustyön tueksi. (Ks. kuva 2.) Kehittämistyön lähtökohtana on siis ollut sulautuvan ohjauksen -ajattelutapa, jossa teknologia voidaan sulauttaa luontevaksi osaksi neuvonta- ja ohjaustyötä, etäopetuksen ja oppimisen tueksi sekä suunnitelmalliseksi kokonaisuudeksi lähiohjauksen ja -opetuksen rinnalle. Suunnitelmallisuus edellyttää henkilöstön yhteistä näkemystä neuvonta- ja ohjausprosessista ja pyrimme kuvaamaan palveluiden eri vaiheita työssä ja opiskelijan polkuna.



Kuva 2. Sulautuvan ohjauksen toimintamalli Avoimessa yliopistossa

Sulautuvassa ohjauksessa erilaiset ohjauksen muodot yhdistyvät opiskelijan tarpeiden mukaisesti eri tilanteisiin. Selkokielisellä ja riittävällä tiedotuksella valtaosa opiskelijoista löytää itsenäisesti tietoja opetustarjonnasta

ja käytännön asioista. Opintojen eri vaiheissa moni opiskelija tarvitsee kuitenkin tukea, neuvontaa ja kannustusta, jotta opinnot etenevät tavoitteiden mukaisesti. Tuki voi tulla eri tavoin henkilökunnalta, opettajilta tai opiskelijan vertaisyhteisöstä. Vain osa opiskelijoista kaipaa henkilökohtaista ohjausta, mutta usein se on yksilön kannalta ratkaisevan tärkeää ja se edellyttää asiantuntevaa ja erilaisia ohjaustarpeita tunnistavaa ohjausta. Kuvan 2 kapeneva pyramidi kertoo palvelua tarvitsevien opiskelijoiden määrästä ja neuvonta- ja ohjausresurssien kohdentamisesta.

Sulautuva ohjaus toteutuu saumattomasti paikan päällä tai verkon välityksellä. Usein tarvittava tuki löytyy itsenäisesti www-sivuilta tai verkkooppimisympäristöstä ja välillä tarvitaan kasvokkain tapahtuvaa yksilöohjausta. Verkko mahdollistaa palveluiden tarjoamisen heillekin, jotka asuvat etäällä ja samanaikaisesti useille eri ryhmille esimerkiksi videoneuvottelun välityksellä. Sosiaalinen media tarjoaa uudenlaista vuorovaikutusta opettajan, ohjaajan ja opiskelijoiden välillä. Esimerkiksi verkkoyhteisöstä on moni löytänyt vertaisryhmän opintojen tueksi. Samoin yhteisöllinen kirjoittaminen, kuten wikinä tuotettu henkilökohtainen opintosuunnitelma (HOPS), tuo uudenlaista avoimuutta yhteiseen työskentelyyn.

Sulautuvan ohjauksen toimintamalli antaa tilaisuuden uudistaa opiskelijälähtöisiä palveluita. Uudet toimintatavat ja verkko tuovat opiskelijat ja ohjaajat lähemmäksi toisiaan etäisyyksistä riippumatta. Parhaimmillaan ohjaustilanne rakentuu yhteisölliseksi prosessiksi. Esimerkiksi henkilökohtaista opintosuunnitelmaa laatiessa opiskelija toimii itseohjautuvasti ohjaajan tuella. Opiskelija suunnittelee ajankäyttöä ja omia oppimisen tavoitteitaan arvioiden toimintaansa. Ohjauksen ja neuvonnan asiantuntijana ohjaaja tukee ja arvioi opiskelijan suunnittelu- ja oppimisprosessia sekä ohjaa tarvittaessa tavoitteiden suuntaan.

Sulautuksen tavoitteet vastaavat tavoitteita tarjota neuvonta- ja ohjauspalveluita nykyistä laajemmalle kohderyhmälle, siten että kasvokkain ja verkon välityksellä tapahtuvan neuvonnan ja ohjauksen rajapinta hämärtyy. Verkon ja sosiaalisen median ei tule kuitenkaan syrjäyttää perinteisiä ja

käytännössä hyväksi todettuja opiskelijalähtöisiä tapoja ohjata opiskelijaa. Tärkeää on siis kuvata ohjaus- ja neuvontapalvelut siten, että opiskelija löytää tarvittavan tuen ja ohjauksen hänelle sopivalla tavalla ja oikeaan aikaan.

## **Mitä hyötyä ja millaisia edellytyksiä?**

Sulautuva ohjaus tarjoaa ympäristön, missä opiskelijaa voi tukea tehokkaasti ja joustavasti, sillä erilaiset toimintaympäristöt tarjoavat mahdollisuuden tukea opiskelijaa hänen tarpeiden mukaisesti ja monikanavaisesti. Verkon avulla on mahdollista saavuttaa uusia opiskeluryhmiä, sillä verkko tuo joustavuutta paikan ja ajankäytön suhteen ja se mahdollistaa monipuolisia palvelumuotoja. Yksi neuvonnan ja ohjauksen palvelumalli ei sovi kaikille eikä edistä palveluiden saatavuutta.

Opiskelijan, ohjaajan ja vertaisryhmän yhteisöllinen työskentely voi lisätä myös ohjauksen ja oppimisen laatua. Opiskelija nähdään aktiivisena toimijana ja eri toimijoiden välillä on useita erilaisia vuorovaikutusvälineitä. Opiskelijan on näin helpompi jäsentää tietoa, neuvontaa ja ohjausta oman toiminnan kannalta.

Sulautuvan ohjauksen toimintamallin kehittämistyö koulutusorganisaatiossa voidaan nähdä myös laadun varmistamistyonä. Laadukkaat ja kattavat neuvonta- ja ohjauspalvelut edesauttavat resurssien tarkoituksenmukaista käyttöä ja taloudellista kehitystä.

Koulutuspoliittisesta näkökulmasta ajatellen sulautuvasta ohjauksesta löytyy niitä elementtejä, joilla voidaan parantaa koulutuksellista tasarvoa, tehostaa opintoprosesseja ja vahvistaa opinto-ohjausta. Tietoyhteiskunnan tarjoamien mahdollisuuksien huomioiminen ohjauksen tavoitteissa ja palveluissa tukee myös elinikäisen oppimisen ja ohjauksen tavoitteita. Työelämässä korostuvat yhä enemmän yhteisöllisyyden ja verkottumisen taidot ja näitä taitoja on tärkeä harjaannuttaa koulutuksen aikana.

Mitä sulautuva ohjaus sitten edellyttää opiskelijalta, ohjaajalta ja organisaatiolta? Se edellyttää niin opiskelijalta kuin ohjaajalta valmiutta kokeilla erilaisia ohjaustapoja ja välineitä ja arvioida niiden toimivuutta; uudenlaisia viestintä-, vuorovaikutus – ja yhteisöllisyyden taitoja sekä noudattaa sovituja pelisääntöjä. Molemmat myös tarvitsevat riittäviä laite- ja ohjelmistoresursseja. Opiskelijalta odotetaan aktiivisen toimijan roolia ja ohjaajalta puolestaan valmiutta luopua ohjausprosessin johtajuuden roolista. Ilman motivaatiota ja kykyä on vaikea lähteä kehittämään uutta. Neuvonta- ja ohjaushenkilökunnalta edellytetään neuvonta- ja ohjaustaitoja ja ammatillista osaamista ja organisaation johdolta tukea ja sitoutumista uudenlaisen oppimis- ja ohjauskulttuurin edistämiseksi.

## Lähteet

Itkonen-Isakovng, T-M (2009). Aiemmin hankitun osaamisen tunnistaminen sulautuvan oppimisen kontekstissa. Teoksessa M. Lätti & P. Putkuri (toim.) Löytöretki aikuisohjauksen maailmaan. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B:18, 186-193.

Joutsenvirta, T. & Kukkonen, A. (toim.). (2009). Sulautuva opetus- uusi tapa opiskella ja opettaa, Palmenia-sarja 55. Helsinki: Palmenia, Gaudeamus.

Niemi, M-L. (2008). Avoimen yliopiston opiskelijoiden ohjaus. Ohjaus- ja neuvontapalvelut opintojen ohjauksen tukena. Tutkimuksia ja selvityksiä 8/2008. Kuopion yliopisto, Koulutus- ja kehittämiskeskus.

Sosiaalisen median hyvät käytännöt. Luettu 6.9.2011, <http://wiki.uef.fi/display/sosmedia>

Virtukampus- blogi. Luettu 14.6.2011, <http://virtukampus.fi>

Vuorinen, R., (2006). Internet ohjauksessa vai ohjaus Internetissä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

## TOIMITTAJAT

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

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

## KIRJOITTAJAT

VTM Salla Ahola työskentelee tohtorikoulutettavana Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian oppiaineessa. Hän tutkii arvoja, tietokäsityksiä ja tietoon liittyviä erimielisyyksiä. Hän on toiminut opettajana Asenteet, stereotyyppiat ja sosiaaliset representaatiot -verkkokurssilla.

TtT Pirkko Jokinen työskentelee Savonia-ammattikorkeakoulun hoitotyön yliopettajana. Hän opettaa tutkimusmenetelmiä, ohjaa terveysalan opiskelijoiden opinnäytetöitä ja toimii hoitotyön koulutusta ja harjoittelun ohjausta kehittävässä hankkeissa suunnittelijana ja tutkijana.

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

KT Irma Mikkonen työskentelee Savonia-ammattikorkeakoulun hoitotyön yliopettajana. Hän koordinoi hyvinvointiosaamisalueen tutkimus- ja kehittämistoimintaa ja tekee hoitotyön koulutusta kehittävästä tutkimuksesta.

VTM Jaana-Piia Mäkineniemi työskentelee tohtorikoulutettavana Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian oppiaineessa tutkien ruokaan liittyvää arkiarjatteluja. Hän on suorittanut aikuiskasvatuksen aineopinnot sekä ammatilliset opettajaopinnot, ja opettanut sosiaalipsykologiaa verkossa sekä Helsingin yliopistossa että Helsingin yliopiston avoimessa yliopistossa.

VTM Peter Peltonen työskentelee tohtorikoulutettavana Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian oppiaineessa. Hän työskentelee väitöskirjaansa Korkeakoulu- ja innovaatiotutkimuksen verkosto HEINE:n rahoittamassa projektissa ”Yhteisöllisten verkkopalveluiden käyttö ryhmätyössä”.

FM Tiina Pyrstöjärvi työskentelee suunnittelijana Itä-Suomen yliopiston Avoimessa yliopistossa. Hän veti vuosina 2009–2011 Itä-Suomen yliopiston Virtukampus – hankkeen pilottia ”Virtuaaliset tiedotus-, neuvonta- ja ohjauspalvelut aikuisopiskelijan tukena”.

KM Leila Saramäki työskentelee opinto-ohjauksesta vastaavana suunnittelijana Itä-Suomen yliopiston Avoimessa yliopistossa. Hän vastaa opinto-ohjauksen lisäksi ohjaus- ja neuvontapalveluiden kehittämisestä Itä-Suomen Avoimen yliopiston Opetuksen ja ohjauksen kehittämistyöryhmässä.

Julkaisija: Helsingin yliopiston valtiotieteellisen tiedekunnan pedagogiset kehittämisspalvelut

ISBN 978-952-10-7592-6

Osoite: <http://www.helsinki.fi/valtiotieteellinen/julkaisut/sulautuva2011.pdf>