

Tiedon jakaminen kirjallisuuspedagogiikan verkkokurssilla

Riina Ojanen

Tampereen yliopisto
Informaatiotutkimuksen ja
interaktiivisen median laitos
Pro gradu -tutkielma
Lokakuu 2014

TIIVISTELMÄ

TAMPEREEN YLIOPISTO

Informaatiotutkimuksen ja interaktiivisen median laitos

OJANEN, RIINA: Tiedon jakaminen kirjallisuuspedagogiikan verkkokurssilla

Pro gradu -tutkielma, 59s. + 4 liitesivua

Informaatiotutkimus ja interaktiivinen media

Lokakuu 2014

Tässä tutkielmassa tarkastellaan tapoja, joilla opiskelijat jakavat tietoa verkko-opetuksessa. Tutkimuskohteena on kirjallisuustieteen alalle kuuluva kirjallisuuspedagogiikan kurssi, joka järjestettiin syksyllä 2012 valtakunnallisen virtuaaliopetusverkoston kautta. Kurssin tarkoituksena oli tarkastella kirjallisuuden opetuksen nykytilaa, sekä antaa perustyökälyt kirjallisuuden opettamiseen koulussa. Empiirinen aineisto koostuu 10 opiskelijan teemahaastatteluista, ja lisäksi tutkija havainnoi verkkokurssia sen keston ajan.

Tutkielmassa tarkastellaan kirjallisuutta ja aiempia tutkimuksia, jotka koskevat tiedon jakamista, verkko-opiskelua sekä ongelmaperustaista oppimista. Tiedon jakaminen nähdään tässä tutkimuksessa osana tiedonhankinnan yhteisöllistä prosessia, sekä olennaisena osana yhteisöllistä ja ongelmaperustaista oppimista.

Kirjallisuuspedagogiikan kurssi oli koottu ongelmaperustaisen oppimisen periaatteiden mukaan, ja se pohjasi vahvasti ryhmätyöskentelyyn ja työelämästä poimittuihin tehtäviin. Opiskelijat kokivat verkon kautta tapahtuvan ryhmätyöskentelyn vaativana. Tehtävien koordinoiminen ja jakaminen oli hankalaa, sillä opiskelijoiden osallistuminen kurssiin oli epäsymmetristä. Myös tavoitteet saattoivat vaihdella ryhmän sisällä, joten aktiivisten ja passiivisten opiskelijoiden välille syntyi konflikteja, jotka liittyivät tehtävän laajuuteen ja kokoamiseen. Silti ryhmien henki oli pääasiassa hyvä, ja kaikkien koettiin tehneen osansa. Opiskelijat olisivat toivoneet enemmän ohjausta ja suuntaviivoja kurssin tutorilta. Kurssin aihepiiriä ja tehtäviä pidettiin motivoivina, sillä niistä sai kosketuspintaa koulutuksen jälkeiseen työelämään.

Kurssilla käytetyn Moodlen ei koettu toimivan erityisen hyvin keskustelupohjaisena oppimisalustana. Muiden viesteihin oli vaikea viitata, ja oman asian koettiin helposti hukkuvan muiden viestien sekaan. Myös teknisiä ongelmia esiintyi esimerkiksi kurssialueelle pääsyn kanssa.

Kirjallisuuspedagogiikan kurssin tarkastelu osoitti, että opiskelijat jakavat tietoa verkkokurssilla ollessaan sitoutuneita opiskelijaryhmään. Sitoutuminen voi tapahtua sosiaalisen kanssakäymisen tai motivoivan sisällön kautta, ja opiskelijan motivaatio voi vaihdella kurssin keston aikana.

Asiasanat: tiedon jakaminen, verkko-opiskelu, e-oppiminen, ongelmaperustainen oppiminen, yhteisöllinen tiedonhankinta, ryhmätyöskentely, opiskelijat

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO.....	4
2 TIEDON JAKAMINEN.....	6
2.1 Tiedonhankinnan prosessimalli.....	6
2.2 Yhteisöllinen tiedonhankinta.....	8
2.3 Tiedon jakaminen osana tietohallinnon tutkimusta.....	10
3 OPPIMINEN VERKKO-OPETUKSESSA.....	14
3.1 Verkko-opiskelun erikoispiirteet.....	14
3.2 Yhteisöllinen oppiminen ja ryhmätyöskentely.....	15
3.3 Ongelmaperustainen oppiminen.....	18
3.4 Tiedonhankinta osana ongelmaperustaista oppimista.....	21
3.5 Opiskelijoiden motivaatio verkko-opetuksessa.....	25
4 TUTKIMUSASETELMA.....	28
4.1 Tutkimuskohteena kirjallisuuspedagogiikan verkkokurssi.....	28
4.1.1 Kirjallisuuspedagogiikka-kurssin opetuksellinen perusta.....	28
4.1.2 Verkkokurssin rakenne.....	29
4.2 Tutkimuskysymykset.....	31
Tutkielmassa haetaan vastauksia seuraaviin kysymyksiin:.....	31
4.3 Tutkimusmenetelmät.....	32
4.3.1 Teemahaastattelu ja puolistrukturoitu haastattelu tutkimusmenetelmänä...	32
4.3.2 Aineiston kerääminen ja analyysi.....	33
5 TUTKIMUSTULOKSET.....	36
5.1 Verkko-opiskelun motivaatiolähteet.....	36
5.2 Tiedonhankinta ja -jakaminen verkkokurssilla.....	40
5.3 Millaiset asiat helpottavat verkkokeskustelua?.....	44
5.4 Mitkä asiat hankaloittavat verkkokeskustelua?.....	44
5.5 Opiskelijoiden kokemuksia verkkokeskustelun muodollisuudesta ja laadusta...	45
5.6 Opettajan ja tutorin rooli kurssilla.....	47
5.7 Ryhmätyöskentely ja yhdessä oppiminen.....	48
6. JOHTOPÄÄTÖKSET.....	52
LÄHTEET.....	57
LIITE 1 Haastattelurunko.....	60

1 JOHDANTO

Tutkimukseni käsittelee opiskelijoiden tapoja jakaa tietoa verkko-opetuksessa. Verkko-opiskelu kasvattaa jatkuvasti suosiotaan korkeakouluopetuksessa, ja minua kiinnostavat erityisesti verkon yli syntyvät ryhmät sekä niiden välinen vuorovaikutus. Perinteisessä luokkahuoneopetuksessa ryhmän muodostuminen ja sen jäsenten välinen kommunikointi on helpompaa kuin verkossa. Verkko-opiskelu ei ole riippuvaista ajasta tai paikasta, ja tämä vapaus yhdistettynä muiden keskustelijoiden kasvottomuuteen tuo omat ongelmansa ryhmätyöskentelyyn. Oppimistehtävässä onnistuminen vaatii ryhmäläisiltä paitsi tiedonhankintataitoja, myös halua ja motivaatiota jakaa löydetty tieto muiden ryhmäläisten kanssa.

Tutkin, mikä motivoi opiskelijoita jakamaan tietoa verkkokursseilla, ja millaisena yhteisöllinen tiedonhankintaprosessi näyttäytyy täysin verkon kautta tapahtuvassa ryhmätyöskentelyssä. Tiedon jakaminen liittyy informaatiotutkimuksen piirissä usein sosiaaliseen tiedonhankintaprosessiin tai tietojohdantamisen alalla hiljaisen tiedon tutkimukseen. Tiedon jakaminen on lähtökohtaisesti sosiaalista ja vuorovaikutteista toimintaa, ja sillä on suuri merkitys yhteisöllisen oppimisen ja tiedonrakentelun onnistumisessa.

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu kirjallisuuspedagogiikan verkkokurssia, joka järjestettiin Taiteiden Tutkimuksen Valtakunnallisen Virtuaaliopetus -verkoston kautta vuonna 2012. Kurssin tavoitteena oli analysoida äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen nykytasoa ja kehittämismahdollisuuksia, ja antaa käytännön työkaluja kirjallisuuden opettamiseen kouluissa. Kurssin rakenne oli muotoiltu ongelma-perustaisen oppimisen mallin mukaan, ja sille osallistui 30 opiskelijaa. Opetus järjestettiin kokonaan verkossa, eikä kurssiin kuulunut ns. lähiopetuspäivää. Tutkimusaineisto kerättiin havainnoimalla kurssin etenemistä, ja haastatteleamalla kurssin jälkeen kymmentä sille osallistunutta opiskelijaa.

Luvussa 2 käyn läpi tiedon jakamiseen liittyvää tutkimuskirjallisuutta. Esittelen Kuhlthaun (1993) tiedonhankinnan prosessimallin, jossa tiedon jakaminen on vain pieni osa kokonaisuutta. Tiedon jakaminen on tärkeämpi osa yhteisöllistä tiedonhankintaa, jossa se ja vuorovaikutus ovat olennainen osa yhteisen tiedon rakentumista. Tarkastelen luvussa myös tiedon jakamista osana tietohallinnon tutkimusta. Tietohallinnon puolella tiedon jakamista on yleensä tutkittu osana tietojohdantamista, ja se liittyy usein organisaation tehokkuuteen sekä tiedon kulkuun organisaation sisällä. Käyn läpi organisationalaisen oppimisen mallin, jossa tiedon jakaminen on keskeisessä asemassa. Malli on kolmivaiheinen, ja siinä yksilön tieto muuttuu organisaation yhteiseksi tiedoksi.

Luvussa 3 tarkastelen verkko-opetusta ja ongelmaperustaista oppimista. Verkko-opiskelu eroaa perinteisestä opiskelusta siinä, että opiskelija, opiskelijaryhmä sekä opettaja eivät ole välittömässä kontaktissa toisiinsa. Verkko-opiskelu voi olla synkronista (reaaliaikaista), asynkronista (ei-reaaliaikaista) tai se voi yhdistää molempia. Tässä tutkielmassa on tarkasteltu vain ryhmätyöskentelyä hyödyntäviä tutkimuksia. Ryhmässä toimiminen edellyttää sosiaalista läsnäoloa ja vuorovaikutusta osallistujien kesken. Kathleen Propp (1999) on kehittänyt informaation kollektiivisen prosessimallin (*collective information processing, CIP*), jossa ryhmäläisten hallussa olevasta tietomassasta seulotaan neljän vaiheen kautta ryhmän yhteinen tietoperusta. Tätä mallia esitellään tarkemmin luvussa 3.2. Ongelmaperustaisen oppimisen lähtökohtana toimivat työelämästä ja muista todellisen elämän ilmiöistä johdetut ongelmat. Menetelmässä hyödynnetään opiskelijalähtöisyyttä, pienryhmätyöskentelyä sekä itseohjautuvaa oppimista. Tässä tutkielmassa tutkimuksen kohteena oleva kirjallisuuspedagogiikan kurssi on rakennettu hyvin vahvasti tämän opetussuuntauksen oppien mukaan.

Esittelen luvussa 4 tutkimusasetelmani sekä tutkimuskysymykseni. Lisäksi esittelen tarkemmin tapaustutkimuksen kohteen, kirjallisuuspedagogiikan kurssin. Tutkimuksen tulokset esitellään luvussa 5. Lopuksi luvussa 6 teen tuloksista yhteenvetoa, ja pohdin jatkotutkimuskohteita.

2 TIEDON JAKAMINEN

Informaatiotutkimuksen piirissä tiedon jakamisen käsite liittyy usein sosiaaliseen tiedonhankintaprosessiin tai hiljaisen tiedon esiin saamiseen organisaatiossa. Tiedon jakamisessa on kyse yksilön henkilökohtaisten tietovarantojen saamisesta myös muiden käyttöön vuorovaikutuksen kautta. Tämä vuorovaikutus voi olla esimerkiksi suullista, kirjallista tai vaikkapa esimerkin kautta opettamista.

2.1 Tiedonhankinnan prosessimalli

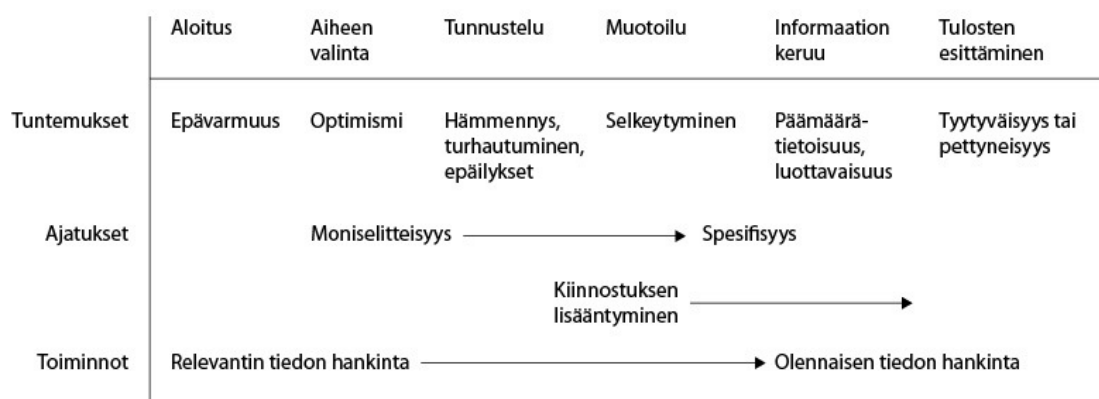
Carol Kuhlthau on kehittänyt tiedonhankinnan prosessimallin (*Information Search Process, ISP*), joka perustuu ajatukseen oppimisesta vaiheittaisena konstruktiossessina. Oppija siis sovittaa löytämänsä informaation aiemmin muodostamaansa tietopohjaan. Kohdatessaan informaatiota joka ei sovi hänen aiempiin käsityksiinsä aiheesta, oppija voi kokea epävarmuuden tuntemuksia, ja jopa hylätä löytämänsä informaation. Uuden informaation kohtaaminen voi kuitenkin myös johtaa aiempien konstruktioiden muuttumiseen, eli oppimiseen. (Kuhlthau 1993.)

Kuhlthau (1993) malli pohjautuu useisiin empiirisiin tutkimuksiin. Niihin on osallistunut etupäässä opiskelijoita, joiden informaatiokäyttäytymistä on selvitetty esimerkiksi kirjallisten töiden laatimisen osalta. Eri opiskelijaryhmien tiedonhankintaa vertailevat analyysit ovat vahvistaneet oletuksia siitä, että tiedonhankinta etenee tiedonhankinnan prosessimallin mukaan. Tarkempi analyysi on osoittanut myös sen, ettei tiedonhankintaprosessi etene aina lineaarista polkua ”epävarmuudesta ymmärrykseen”. Ymmärrykseen pääseminen voi vaatia useampia mallin mukaisia kierroksia, sillä jo löytynyt tieto voi luoda lisäkysymyksiä, joiden osalta prosessi alkaa jälleen alusta. Tiedonhankinta onkin epävarma prosessi, joka parhaimmillaan voi johtaa ongelmallisten asioiden ymmärtämiseen, mutta pahimmillaan voi johtaa aiempaa suurempaan epätietoisuuteen. Myös tiedonhankinnan taustalla olevan tehtävän luonne vaikuttaa prosessin luonteeseen. Rutiinitehtäviin tarvittava tiedonhaku on paljon

suoraviivaisempaa kuin laajemmassa tiedonhankintaprosessissa tapahtuva tiedon muotoilu. (Haasio & Savolainen 2004; Kuhlthau 1993.)

Tiedonhankinnan prosessimallissa (kuvio 1) kiinnitetään jokaisessa vaiheessa huomiota yksilön *tuntemuksiin, ajatuksiin* sekä *toimintoihin*. Prosessin *aloitusvaiheessa*, esimerkiksi oppimistehtävän esittelyn jälkeen, yksilön ajatukset ovat vielä jäsentymättömät, ja tunnepuolella hän voi kokea epävarmuutta. Ongelmaa yritetään hahmottaa suhteuttamalla se aiempiin kokemuksiin. Tuntemukset voivat olla myös negatiivisia, sillä edessä oleva tehtävä voi näyttäytyä suuritöisenä tai kaoottisena. Tiedonhankinta on usein tässä vaiheessa tunnustelevaa, esimerkiksi keskustelua opettajan kanssa aiheesta tai satunnaista kirjallisten lähteiden selailua aiheeseen liittyen. *Aiheen valinnassa* tiedonetsijä hahmottaa suunnan, johon lähteä etenemään ongelman suhteen. Valinnan myötä tehtävään liittyvät tuntemukset muuttuvat optimistisemmiksi, sillä yleisen selailun sijasta huomio voidaan kiinnittää yhteen temaattiseen suuntaan. Ajatuksia leimaa silti moniselitteisyys, sillä aihepiiriä voidaan tulkita monella eri tavalla.

Kolmannessa vaiheessa, tunnustelussa, tiedonetsijän on tarkoitus etsiä lisätietoa aiheesta ja muodostaa siihen oma näkökulma. Tätä vaihetta leimaavat kuitenkin usein hämmennyksen ja turhautumisen tunteet, sillä aihetta koskevat ajatukset ovat vielä moniselitteisiä, minkä seurauksena tehokkaiden hakujen tekeminen esimerkiksi



Kuvio 1. Tiedonhankintaprosessin vaiheet (Kuhlthau 1993, 43.)

tietokantoihin on hankalaa. Neljäs vaihe eli *muotoilu* onkin tärkeä tiedonhankinnan onnistumisen kannalta. Jos tiedonetsijä rajaa tehtävän onnistuneesti sekä fokusoi tiedon etsintänsä, tiedonhaku voidaan vihdoin suunnata relevantteihin lähteisiin. Onnistumisen myötä kiinnostus aihetta kohtaan lähtee kasvuun.

Viides vaihe on informaation keruu. Tässä vaiheessa tiedonetsijä on usein päämäärätietoinen ja luottavainen prosessin onnistumisen suhteen, ja osaa hakea entistä olennaisempaa tietoa. Prosessi päättyy hankitun tiedon yhdistämiseen synteetisomaisesti yhdeksi kokonaisuudeksi. Jos tiedonhankintaprosessi on johtanut hyväksyttävään tulokseen, siitä jää positiivisia tunteita, ja motivaatio saattaa tehtävä menestyksekkäästi loppuun lisääntyä. Prosessin viimeinen vaihe, *tulosten esittäminen*, viittaa siihen, että tiedonhankinnan tulokset voidaan esittää muille joko kirjallisesti tai suullisesti.

Tiedonhankinnan prosessimalli tarkastelee tiedonhankintaa yksilökeskeisesti, joten tiedon jakamisella on siinä vain marginaalinen osuus. Periaatteessa mallin viimeinen vaihe, tulosten esittäminen, voidaan nähdä tiedon jakamisena, mutta nykyisin oppimistehtävät ovat usein sosiaalisia, ja tiedon jakaminen on keskeinen osa yhteisöllistä tiedonhankintaprosessia.

2.2 Yhteisöllinen tiedonhankinta

Yhteisöllinen tiedonhankinta ja informaatiokäyttäytyminen (*collaborative information seeking, collaborative information behaviour*) alkoivat kiinnostaa tutkijoita 1990-luvun loppupuolella. Karamuftuoglu (1998) on aihealueen edelläkävijöitä, ja hänen teoreettisen viitekehýksensä ydinajatuksena on tiedonhankintaan liittyvä kaksitahoinen toiminta, olemassa olevan informaation siirto sekä uuden tiedon luominen. Hänen mukaansa tiedon tuottaminen ja rakentelu on aina yhteisöllistä toimintaa. Tiedon merkitykset rakennetaan yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa, eivätkä ne voi sijaita vain yhden henkilön mielessä. Vuorovaikutus olisi siis olennainen osa tiedon rakentumista. (Karamuftuoglu 1998.) Yhteisöllisen tiedonhankinnan lähtökohtia ja

tämäntyyppisen toiminnan mallintamista on pohtinut myös Chirag Shah (2012) teoksessaan Collaborative information seeking (ks. myös Shah 2014).

Tiedonhankinnan yhteisöllisyyttä on tutkittu pääasiassa erilaisissa työelämän konteksteissa, mutta Jette Hyldegård (2006) on tarkastellut Kuhlthaun (1993) kuvaaman tiedonhankintaprosessin toteutumista yliopisto-opiskelijoiden ryhmätyöskentelyn aikana. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kuinka tiedonhankintaprosessi näkyy ryhmätyöskentelyssä. Lisäksi Hyldegård selvitti esiintyykö ryhmäläisillä erilaisia käyttäytymismalleja vai sulautuuko ryhmä ”yhdeksi entiteetiksi” tiedonhankintakäytännöissään. Tutkimuksen kohteena ollut projektitehtävä alkoi projektin määrittelystä ja päättyi yhteisen kirjallisen raportin tuottamiseen. Projektissa oli mukana kaksi informaatiotutkimuksen opiskelijaryhmää. Projektin aikana opiskelijat täyttivät kyselyn ja pitivät päiväkirjaa informaatiokäyttäytymisestään. Lisäksi opiskelijoita haastateltiin kolme kertaa tutkimuksen aikana.

Tutkimus osoitti, että kontekstuaaliset ja sosiaaliset tekijät vaikuttivat ryhmäläisten fyysisiin aktiviteetteihin sekä heidän kognitiivisiin ja emotionaalisiin kokemuksiinsa. Vaikka ryhmäläisillä esiintyi jonkin verran samoja kognitiivisia kokemuksia kuin tiedonhankintaprosessimallissa, nämä kokemukset eivät kummunneet vain tiedonhankinnasta vaan myös tehtävään liittyvistä toiminnoista sekä ryhmän sisäisestä vuorovaikutuksesta. Tutkimus ei nostanut esiin mitään sellaista yhteneväisyyttä ryhmien jäsenten kokemusten välillä, että ryhmien olisi voitu katsoa sulautuneen ”yhdeksi entiteetiksi”. Ryhmät eivät myöskään kokeneet Kuhlthaun kuvaamaa emotionaalista käännekohtaa, joka olisi johtanut varmuuden tuntemukseen ja helpotukseen lähestyttäessä tiedonhankinnan loppua. Sen sijaan jotkut ryhmien jäsenet kokivat edelleen epävarmuutta ja turhautumisen tunteita projektitehtävän lopussa, mikä osittain johtui ryhmien sisäisistä jännitteistä. Ryhmien sisällä oli myös havaittavissa vaihtelua tarkasteltaessa eri opiskelijoiden motivoituneisuutta, tavoitetasoa ja keskittyneisyyttä yhteiseen tehtävään. (Hyldegård 2006.)

Työelämää käsittelevissä tutkimuksissa tutkittujen ryhmien jäsenet ovat yleensä kollegoita keskenään, joten heidän motivaationsa ja projektin tavoitteet ovat helposti

yhteneväiset. Sama ryhmä on myös voinut tehdä yhteistyötä jo aiemmin, minkä seurauksena se on voinut muodostaa käytäntöjä ongelmatilanteiden ratkaisemiseen. Yhteistoiminnallisuus ilmenee vuorovaikutuksena ihmisten välillä, ja keskustelua voidaan käydä esimerkiksi tiedonhankinnan strategioista, dokumenttien jakamisesta tai menettelytavoista. (Portimojärvi & al. 2008; Hansen & Järvelin 2005.)

2.3 Tiedon jakaminen osana tietohallinnon tutkimusta

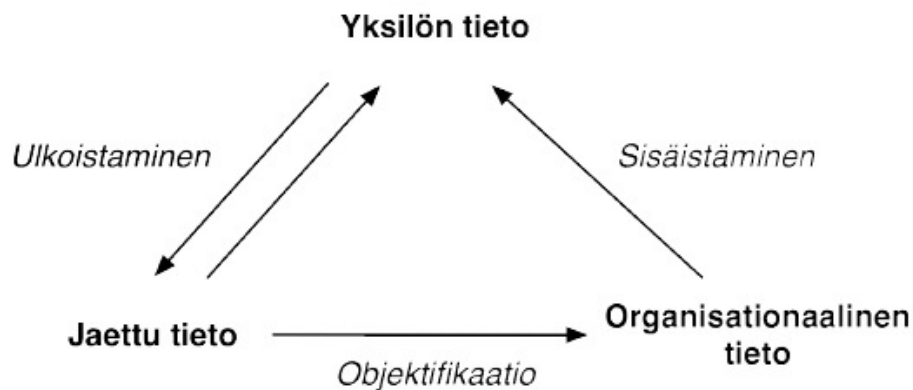
Tiedon jakamista on tutkittu paljon tietojohdamisen (*knowledge management*) alalla, jossa se linkitetään usein organisaation tehokkuuteen sekä tiedon kulkuun organisaation sisällä. Esimerkiksi organisaationaalisen oppimisen mallissa (Huysman & de Wit, 2002) tiedon jakaminen on keskeisessä asemassa. Mallissa organisaatio oppii tietoa jakamalla, ja itse tietojohdaminen on tiedon jakamisen muodostamien oppimisprosessien hallintaa. Malli on kolmivaiheinen, ja siinä yksilön tieto muuttuu organisaation yhteiseksi tiedoksi (ks. kuvio 2).

1) *Ulkoistamisen prosessissa (externalization)* yksilö jakaa tietoa muille henkilöille. Jaettua tietoa voidaan jalostaa ryhmissä tai yhteisöissä, tai sitä voidaan hyödyntää sellaisenaan. Tiedon jakaminen sellaisenaan hyödynnettäväksi tarkoittaa ihmisten välistä oppimista esimerkiksi uuden työn aloittamisen yhteydessä. Uusi työntekijä ottaa tietoa vastaan vanhalta työntekijältä, ja sisäistää sen jokseenkin muuttumattomana. Tiedon kehittämisessä pääpaino puolestaan on yhteisessä, vastavuoroisessa oppimisessa, ja prosessi voidaankin nähdä kaksisuuntaisena toimintana. Tällöin olemassaolevasta tiedosta kehitetään yhteisössä uudenlaisia kokonaisuuksia, joten kyse on uuden tiedon rakentelusta. (Huysman & de Wit 2002.)

2) *Objektifikaation prosessissa (objectification)* yhteisestä tiedosta tulee organisaationaalista tietoa, jota hyödynnetään organisaation tasolla. Työryhmissä, tiimeissä tai muissa yhteisöissä kehitetyn yhteisen tiedon hyväksyntä ei välttämättä tapahdu välittömästi, vaan voi olla aikaavievää. Organisaatioissa on usein ongelmana saada paikallisella tasolla kehitetyt hyvät menettelytavat tai toiminnot koko organisaation käyttöön. Tämä prosessi on kuitenkin osa objektifikaatiota, ja olennainen

osa organisationaalista oppimista. Organisaation tulisi kyetä yhteisesti hyväksymään uusia käytäntöjä. (Huysman & de Wit 2002.)

3) *Sisäistämisen prosessissa (internalization)* organisaatio on tiedon jakaja ja yksilö on tiedon vastaanottaja. Sisäistämisen prosessin myötä yksilöistä tulee organisaation jäseniä. Organisaatiolta omaksutaan tietoa päivittäisissä työtehtävissä käytettäväksi, ja työntekijä voi hakea tietoa myös esimerkiksi tietokannoista tai osallistumalla koulutuksiin. Työntekijöiden välinen kommunikaatio voi myös liittyä hiljaisen tiedon välittymiseen yhteisössä. (Huysman & de Wit 2002.)



Kuvio 2: Organisaationaalisen oppimisen malli (mukailtu, Huysman & De Wit 2002.)

Tiedon jakaminen liittyy tietojohdamisessa usein myös hiljaisen tiedon (*tacit knowledge*) käsitteeseen. Hiljainen tieto syntyy harjaantumisen, yksilöllisen ja yhteisen osaamisen hiomisen kautta tasolle, jossa se voi pätevöittää henkilön huippuammattilaisuuteen asti. Hiljaisen tiedon katsotaan kätkeytyvän työntekijöihin, työympäristöön, työtapoihin sekä -kulttuuriin, ja sen esiin saaminen vaatii usein hyvää kommunikaatiota työyhteisön toimijoiden kesken. Hiljainen tieto muuttuu resurssiksi vasta kun se on tuotettu ja käsitteellistetty sellaiseen muotoon, että sitä voidaan hyödyntää organisaatiossa. Tietojohdamisen tutkimuksessa onkin etsitty tapoja, joilla tätä usein ääneen lausumatonta osaamista saataisiin jaettua työntekijöiden kesken, ja samalla organisaation käyttöön. (Nonaka & Takeuchi 1995; Poikela 2008.)

Joissakin organisaatioissa pyritään jakamaan tietoa ja työntekijöiden osaamista tehokkaalla dokumentoinnilla. Kaikkea jonkun tietyn asian tekemiseen tarvittavaa tietoa on kuitenkin mahdotonta ilmaista ja kodifoida. Esimerkiksi dokumentoitu tieto ei voi täysin korvata hiljaista tietoa, koska hiljainen tieto toimii tulkitsemisen välineenä ja kontekstina arvioitaessa luettua tekstiä. Uutta asiaa opittaessa käytännön harjoittelu antaa tehtävään aivan uudenlaisen näkökulman, jota ei välttämättä voi oppia vain kirjaa lukemalla. Kodifioitu tai dokumentoitu tieto on siis hyödyllistä vain silloin kun yksilöillä on myös siihen liittyvää osaamista, joka auttaa heitä soveltamaan opittua tietoa käytäntöön. (Duguid 2005.)

Minna Enkola (2010) tarkasteli pro gradu -tutkielmassaan opiskelijoiden tiedon jakamista käytäntöyhteisöissä. Proakatemia on Tampereen ammattikorkeakoulun yrittäjyysyksikkö, jossa opiskelijat työskentelevät tiimeissä ja tekevät erilaisia asiakasprojekteja. Enkola pyrki selvittämään teemahaastatteluiden avulla millaista tietoa näissä tiimeissä jaetaan, sekä miten tietoa jaetaan. Tutkielmaa varten haastateltiin kymmentä opiskelijaa, yhtä Proakatemian valmentajaa sekä kahta Proakatemialta valmistunutta henkilöä. Empiiriseen aineistoon kuului myös tutkittujen tiimien tapaamisten havainnointia. Tutkimuksessa selvitettiin myös opiskelijoiden motivaatioita tiedon jakamiseen sekä muita mahdollisesti siihen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimuksen yhtenä pääkäsitteenä on käytäntöyhteisöt, jotka tuovat organisaationäkökulmaa ja liittävät Enkolan gradun tietojohdamisen haaraan. (Enkola 2010.)

Tutkimuksessa ilmeni, että opiskelijatiimejä voitiin pitää käytäntöyhteisöinä, joiden ominaispiirteitä olivat jatkuva yhteistyö, luottamus, sitoutuminen sekä avoimuus. Opiskelijat jakoivat monenlaista tietoa käytännön informaatiosta hiljaiseen tietoon. Virallisissa tilanteissa tiedon jakaminen liittyi oppimistyökaluihin, kuten alustuksiin sekä innovointeihin, ja epävirallisissa tilanteissa tietoa jaettiin esimerkiksi työnteon yhteydessä sekä toisia auttamalla. Myös tärkeimmät motivaatiotekijät liittyivät usein toisten auttamiseen. Tutkimuksessa todettiin, että opiskelijoiden tärkein tapa jakaa tietoa oli kasvokkainen vuorovaikutus. Tiedon jakamisen esteenä tutkimuksessa nousi esiin kiire ja opiskelijoiden poissaolot, ja joissain tapauksissa myös luottamuksen ja avoimuuden puute. (Enkola 2010.)

Minna Enkolan tutkimus keskittyy osin samoihin kysymyksiin kuin käsillä oleva

tutkielma. Enkolan näkökulma on kuitenkin erilainen, sillä hänen tutkimuksensa lähestyy aihetta tietojohtamisen käsitteiden ja organisationaalisen hyödyn kautta, kun taas tässä tutkimuksessa opiskelijoiden tiedon jakamista tarkastellaan oppimisprosessin näkökulmasta. Tästä huolimatta molemmista tutkimuksista saadut tulokset ovat osittain samansuuntaisia, erityisesti tarkasteltaessa tiedon jakamisen esteitä.

3 OPPIMINEN VERKKO-OPETUKSESSA

3.1 Verkko-opiskelun erikoispiirteet

Verkko-opiskelusta on käytetty tutkimuskirjallisuudessa useita eri nimityksiä. Verkko-opiskelun lisäksi esimerkiksi etäopetus (distance education), etäoppiminen (distance learning), e-oppiminen (e-learning) sekä erilaiset virtuaali-alkuiset nimitykset (virtual learning, virtual schools, virtual teaching) tarkoittavat suunnilleen samanlaista koulutuksen muotoa. (Lehtinen & Nummenmaa 2012.)

Verkko-opiskelulla tarkoitetaan opiskelua, jossa opiskelija, opiskelijaryhmä ja opettaja eivät ole välittömässä kontaktissa toisiinsa. Sen sijaan opettaja ja opiskelija ovat vuorovaikutuksessa jonkin kommunikaatiovälineen kautta. Määritelmä on hyvin laaja, mutta se sulkee ulkopuolelle niin omatoimisen opiskelun kuin perinteisen kontaktiopetuksenkin. Verkko-opiskelu voidaan organisoida asynkronisesti (ei-reaaliaikaisesti), synkronisesti tai molempia yhdistellen. Asynkronisessa opiskelussa kommunikoinnin osapuolet eivät ole ajallisesti toisistaan riippuvaisia, joten opiskelu on tietystä ajasta ja paikasta riippumatonta. Esimerkiksi Moodle on asynkroninen oppimisympäristö. Synkronisessa opiskelussa kaikkien osapuolien pitää olla samaan aikaan tavoitettavissa, ja opiskelu voi olla esimerkiksi chat-keskustelua tai videoneuvottelua Google Hangoutissa.

Lehtisen ja Nummenmaan (2012) kirjallisuuskatsauksesta aiheeseen selviää, että verkko-opiskelua opiskelumuotona on hyödynnetty eniten aikuiskoulutuksessa, työelämän sisäisessä henkilöstökoulutuksessa sekä korkeakouluopetuksessa.

Verkko-opiskelun vaikuttavuudesta on tehty useita tutkimuksia, mutta niiden ongelmana on se, että niin etäopetuksen kuin kontaktiopetuksen käytännöt ovat moninaiset, eivätkä tulokset täten ole vertailukelpoisia. Bernardin ja tutkijakollegoiden (2009) meta-analyysissä todetaankin, että on hedelmällisempää tarkastella niitä verkko-oppimisen toteutustapoja, jotka tuovat parhaita tuloksia.

Ensimmäisessä meta-analyysissä Bernard & al. (2004) osoittivat, että ainoastaan ei-

reaaliaikaiset opiskelumenetelmät toivat positiivisia oppimistuloksia kontaktiopetukseen verrattuna. Samalla kuitenkin todettiin, että myös kurssien keskeyttäminen oli näissä malleissa yleistä. Myöhemmässä meta-analyysissä tutkijat tarkastelivat vuorovaikutuksen hyödyntämistä verkko-opetuksessa. Analyysiin mukaan otetut tutkimukset voitiin jaotella sen mukaan, millaista vuorovaikutusta niissä tutkitut etäopetuksen mallit tukivat. Vuorovaikutus jaettiin opettajan ja opiskelijan, opiskelijoiden keskinäiseen sekä opiskelijan ja opetettavan sisällön välisiin vuorovaikutuksiin. Opiskelijan ja opetettavan sisällön vuorovaikutuksella tarkoitetaan tilannetta, jossa opiskelijat perehtyvät oppimissisältöihin vuorovaikutteisen simulaation kautta, tai muokkaavat aktiivisesti käytettävissä olevaa sisältöä (esim. wikit). Tarkastelluissa tutkimuksissa käytetyt mallit analysoitiin tämän jaottelun mukaisesti, ja lisäksi tutkijat arvioivat toteutuneen vuorovaikutuksen voimakkuutta. Meta-analyysi osoitti, että opiskelijoiden keskinäisellä vuorovaikutuksella sekä opiskelijoiden ja opetettavan sisällön vuorovaikutuksella oli suurin merkitys oppimistuloksiin. (Bernard & al. 2009; Lehtinen & Nummenmaa 2012.)

3.2 Yhteisöllinen oppiminen ja ryhmätyöskentely

Yhteisöllinen oppiminen ja ryhmässä toimiminen edellyttää sosiaalista läsnäoloa sekä vuorovaikutusta osallistujien kesken. Eryteisesti oppimistilanteessa vuorovaikutuksen ymmärretään vaativan käsitteistöä sekä yhteisiä pohjatietoja aiheesta, jotta osallistujat voivat ottaa osaa yhteiseen työskentelyyn. Keskustelussa käytettävä käsitteistö muodostaa jaetun pohjatiedon, joka jokaisella osallistujalla oletetaan olevan, ja joka rakentuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa merkityksistä neuvottelemalla sekä informaatiota välittämällä. (vrt. Karamuftuoglu 1998.) Esimerkiksi yliopistolla oppimistilanteessa tätä pohjatietoa edustaisi opiskelijan aiempi tietämys omasta alastaan. Tätä jaettua vuorovaikutuksen pohjaa voidaan kuvata myös esimerkiksi termeillä yhteinen pohja (*common ground*) tai keskinäinen tieto (*mutual knowledge*). Se voi sisältää osallistujien tietoa, uskomuksia ja asenteita, jotka osallistujat tietävät myös muiden jakavan. (Portimojärvi & al. 2008, 110).

Kathleen Propp (1999) on kehittänyt informaation kollektiivisen prosessimallin

(*collective information processing*, CIP) Mallissa ryhmäläisten hallussa olevasta tietomassasta seulotaan neljän vaiheen kautta ryhmän yhteinen tietoperusta. (Propp 1999; Portimojärvi & al. 2008.) Malli kiinnittyy opiskeltavaan asiaan sekä oppimisprosessiin liittyvään tietoon, eikä tarkastele ihmisten yleisiä tietoperustoja.

Henkilökohtaisen tietoperustan rakentuminen (*individual information base*) on mallin ensimmäinen vaihe. Ryhmän yksittäisillä jäsenillä voi olla jo entuudestaan aiheeseen liittyvää tietoa, joka voi olla kaikille yhteistä tai vielä jakamatonta. Ryhmäläisten hallussa olevan tiedon laatu, saatavuus sekä toistuvuus vaikuttavat merkittävästi ryhmässä tehtävän työn lopputulokseen. Toistuvuudella tarkoitetaan sitä, kuinka monen ryhmäläisen tietopohjasta löytyy sama tieto jossakin muodossa. Yksilöiden vuorovaikuttaessa keskenään muodostuu ryhmän käytössä oleva potentiaalinen tietoperusta, joka on yhdistelmä kaikkien osallistujien tietoperustoista (*group knowledge base*). Tässä vaiheessa tiedon käsittelyyn vaikuttavat ryhmädynamiikan perustekijät, kuten ryhmän koko, status- ja vuorovaikutussuhteet sekä ennakkoodotukset ryhmän yhteisen työn tuloksista. Ryhmän jäsenet saattavat olettaa erheellisesti, että kaikilla keskusteluun osallistuvilla on samanlainen tietopohja, tavoitteet sekä tulkinta tehtävän suhteen, jolloin olennaista tietoa voi jäädä jakamatta ryhmän kanssa. Jos taas keskustelussa tulee esiin näkemyseroja, tiedon jakaminen sekä sen arviointi on entistä tärkeämpää, koska ryhmäläisten on vakuutettava muut oman tietonsa luotettavuudesta. Tästä potentiaalisesta tietoperustasta muodostuu merkitysneuvotteluiden kautta neuvoteltu tietoperusta (*communicated information base*). Kun ryhmän potentiaalinen tietoperusta on kartoitettu, ryhmä aloittaa neuvottelut esiintuodun tiedon merkityksistä, ja arvioi sen käyttökelpoisuutta. Ryhmässä käyty keskustelu voi joko edistää tai estää sen jäsenten kykyä jäsentää informaatiota. Käyty keskustelu voi korjata vääriä mielikuvia, mutta samalla on uhkana myös virheellisen tiedon eksyminen mukaan yhteiseen tietopohjaan. Ryhmän lopullinen tietoperusta (*final collective information base*) muodostuu näiden kolmen aiemman vaiheen tuloksena. Perustan muodostumiseen vaikuttavat ryhmän jäsenten omat tietoperustat, ryhmädynamiikka, vuorovaikutus informaation prosessoinnissa sekä tehtäväympäristö. Prosessi on kokonaisvaltainen ja sen osat riippuvaisia toisistaan, joten jossakin vaiheessa esiintynyt virhe tai ongelma voi vaikuttaa koko prosessin ajan. Myöskään kaikki ryhmästä löytyvä yksityinen tieto ei päädy jaetuksi tiedoksi. Tämän vuoksi

ryhmän tuottama lopputulos ei välttämättä ole niin korkealaatuinen kuin mitä siltä on odotettu. (Propp 1999, 234-235.)

Vesa Korhonen (2005) on tutkinut avoimen yliopiston opintojaksolla vuodenvaihteessa 2003-2004 toimineiden pienryhmien vuorovaikutusta verkko-opiskelussa. Kurssille ”Avoimet oppimisympäristöt ja monimuoto-opetus” osallistui 19 aikuisopiskelijaa, jotka reflektoivat kokemuksiaan ryhmätyöskentelystä kirjallisesti. Lisäksi tutorit tekivät kirjalliset yhteenvedot ohjaamisestaan pienryhmistä, ja tutkija havainnoi vertailuryhmien keskustelua verkkofoorumilla. Verkossa tapahtuneen vuorovaikutuksen osalta vertailtiin erityisesti aktiivista, kiinteää pienryhmää sekä heikommin menestynyttä pienryhmää. (Korhonen, 2005.)

Opintojakson verkkotyöskentely tapahtui kahdessa vaiheessa: teemakeskusteluna teoria-aiheesta sekä toteuttamalla suunnitteluprojekti ryhmän valitsemasta aiheesta. Jokaiselle ryhmälle oli ensimmäisessä vaiheessa annettu keskusteluteema, joka liittyi kurssin aiheeseen. Teemakeskustelu oli ohjeistettu tutkivaksi kirjallisuutta ja lähteitä hyödyntäväksi keskusteluksi. Sen päätteeksi pienryhmä laati aiheestaan kirjallisen yhteenvedon verkkoon, ja valmisti muille kurssilaisille esityksen, joka esitettiin lähitapaamisen yhteydessä. Suunnitteluprojekti oli käynnissä noin viisi viikkoa, ja sen aikana ryhmä teki tietoverkkoa hyväksikäyttävän oppimisympäristön käsikirjoituksen sekä toteutushahmotelman. Tänä aikana ei ollut lähitapaamisia, joten kommunikaatio tapahtui täysin verkon välityksellä. Oppimisalustana kurssilla käytettiin Moodlea. (Korhonen 2005.)

Tutkitulla opintojaksolla toimi neljä pienryhmää, joissa oli jäseniä neljästä kuuteen henkilöön. Tutkimuksessa valittiin lähempään tarkasteluun kaksi toisistaan eroavaa ryhmää: verkkovuorovaikutuksen ja oppimistulosten perusteella aktiivinen ja parhaimmin menestynyt ryhmä, sekä toisena ääripäänä hajanainen ja heikoimmin menestynyt ryhmä. Hajanaisemman ryhmän osallistumisessa oli jo teemakeskustelun aikana selviä käynnistymisvaikeuksia, eivätkä tutorin lähettämät herättelyviestitkään auttaneet asiaa. Seuraavassa vaiheessa eli suunnitteluprojektissa ryhmäläisten aktiivisuus jakaantui hieman tasaisemmin. Mukana oli kuitenkin yksi jäsen, joka kävi

keskustelussa vain kaksi kertaa teemakeskustelun aikana. Tämä kirvoitti tutorin kuvauksen mukaan kritiikkiä ryhmäläisten keskuudessa, mutta vastuuta siirrettiin tässä kohtaa myös tutorin suuntaan. Hyvin toimineessa ryhmässä oli alusta alkaen nähtävissä kaksi ydinjäsentä, jotka pitivät keskustelua yllä ja olivat sitoutuneet ryhmätoimintaan. Vaikka keskustelu ei ollut aina intensiivistä, piti aktiivisten jäsenten toiminta ja osaksi myös aktiivisen ja empaattisen tutorin viestit keskustelua käynnissä. (Korhonen 2005.)

Havainnoidun kahden ryhmän kohdalla oli paljon variaatiota siinä, kuinka tehtävät sisäistettiin ja kuinka niiden tekemiseen ryhdyttiin. Erityisesti kiinteässä ryhmässä aktiivisten ydinjäsenten merkitys oli ratkaisevaa alkuun pääsemisessä. Vaikutusta oli myös avointen tehtävänantojen vaativuustasolla sekä epätietoisuudella halutusta lopputuloksesta. Verkkokeskusteluissa oli molemmilla ryhmillä selviä tyhjäkäyntivaiheita, mutta hajanaisella ryhmällä niitä oli enemmän. Kummastakin ryhmästä löytyi myös opiskelijoita, joiden sidos muuhun ryhmään jäi heikoksi ja työpanos marginaaliseksi ryhmän yhteisen tietoperustan rakentumisessa. Epäsymmetria vuorovaikutuksessa ja osallistumisen epätasainen jakautuminen vaivasivat molempia ryhmiä. Mielipiteiden ja ajatusten ilmaisu oli kuitenkin kiinteässä ryhmässä avoimempaa ja vastavuoroisempaa. Keskustelu oli vilkasta, ja harvemmin osallistuvien jäsenten oli todennäköisesti helpompi seurata muiden ajatuksenkulkua tässä ryhmässä. (Korhonen 2005.)

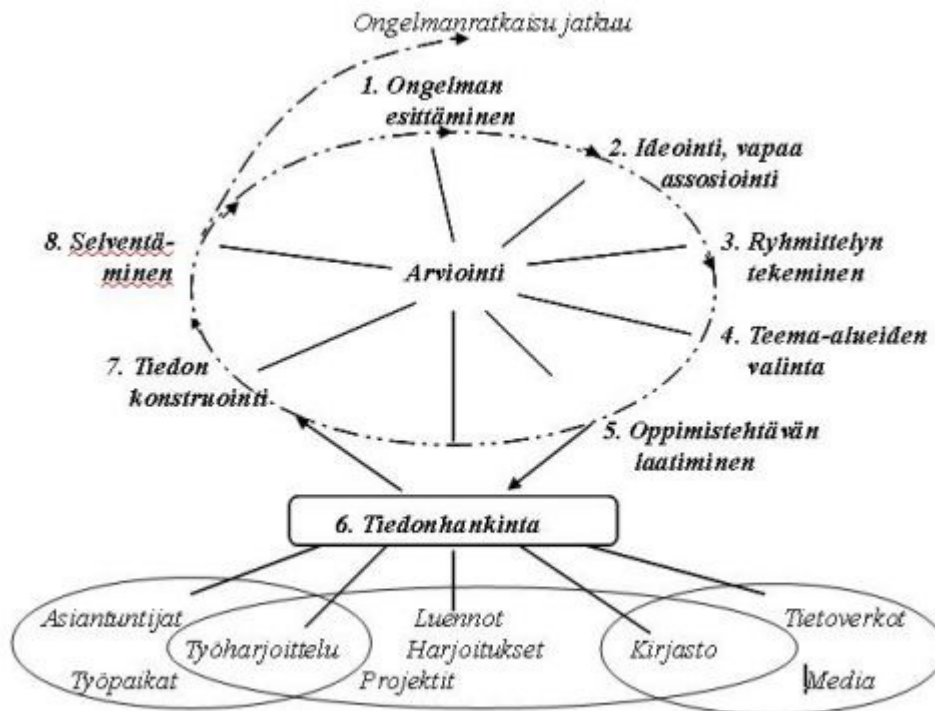
3.3 Ongelmaperustainen oppiminen

Ongelmaperustaisen oppimisen (*Problem-Based Learning, PBL*) perusajatuksena on, että opiskelun lähtökohtana toimivat työelämän ja todellisen elämän ilmiöistä johdetut ongelmat, joiden ympärille opetussuunnitelma organisoidaan. Menetelmän ydinpiirteitä ovat opiskelijälähtöisyys, pienryhmätyöskentely, itseohjautuva oppiminen sekä kokemuksellinen oppiminen. Opettajan tai tutorin roolina on pienryhmätyöskentelyn aikana toimia opiskelun ohjaajana, eikä hän tarjoa valmiita vastauksia. (Hakkarainen 2008; Poikela & Poikela 2005.)

Ongelmaperustaisessa oppimisympäristössä opiskelijat keräävät, jakavat, käsittelevät ja rakentavat tietoa pienissä ryhmissä. Yhteisöllinen toiminta on osa menetelmää, ja sen foorumeina toimivat säännöllisin väliajoin järjestettävät tutoriaali-istunnot, sekä niiden välissä tapahtuva tiedonhankinta. Menetelmää voidaan hyödyntää niin lähiopetuksessa kuin verkko-opetuksessakin. Verkko-opetuksessa viestintäteknologiaa voidaan käyttää erityisesti tutoriaalien väliin jäävässä tiedonhankintavaiheessa, jolloin ryhmä voi kerätä ja arvioida löytynyttä tietoa yhteisesti sosiaalisen median sovelluksissa, kuten wikeissä, blogeissa tai keskustelufoorumeilla. Nämä sovellukset eivät vaadi kaikkien yhtäaikaista läsnäoloa, joten ryhmä voi toimia joustavasti. Lisäksi tiedonhankintavaiheeseen voi sisältyä oppimista tukevia ohjaus- ja arviointikeskusteluita, asiantuntijaluentoja tai opinto- ja työpaikkakäyntejä. (Portimojärvi & al. 2008.)

Ongelmaperustaisen oppimisen ytimenä ovat hyvin suunnitellut oppimistehtävät, jotka haastavat opiskelijat sitoutumaan yhteiseen oppimis- ja tiedonhankintaprosessiin. Mielekäs oppimistehtävä edellyttää myös oppijoilta tietoisuutta oppimistehtävän tiedonhankintaa ja oppimista ohjaavasta merkityksestä. Onnistuneen oppimisprosessin edellytyksenä onkin laadukas tiedonhankintaprosessi sekä toimiva ryhmätyöskentely. (Portimojärvi & al. 2008.)

Poikela ja Poikela (2010) ovat kehittäneet kuviossa 3 esitetyn mallin, joka selventää ongelmaperustaisen oppimisen sykliä.



Kuvio 3. Ongelmaperustainen oppiminen (Poikela & Poikela 2010).

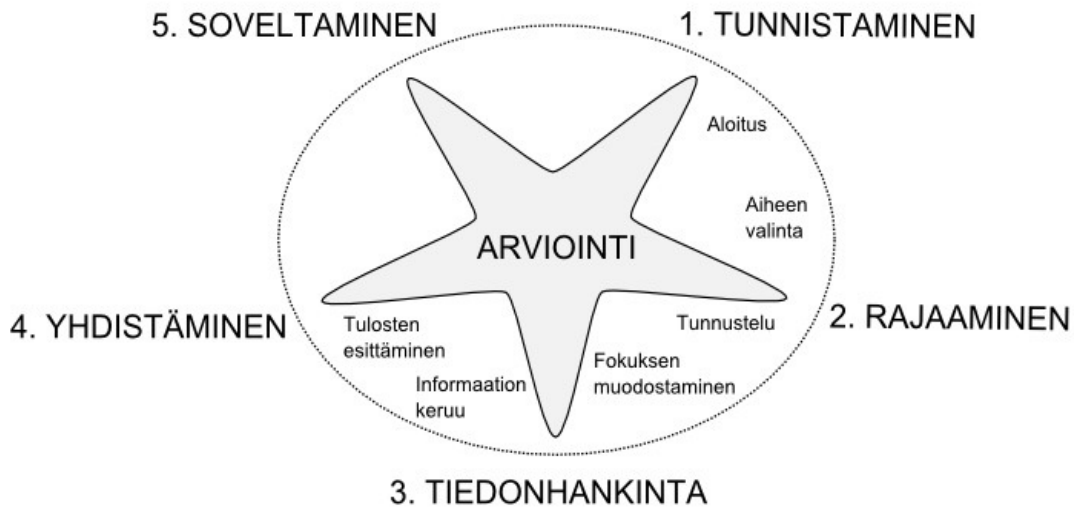
Ongelmaperustaisen oppimisen syklin alussa opiskelijoiden tulee pyrkiä löytämään näkökulma ongelmaan ja siihen liittyvät käsitteet. Toisessa vaiheessa pyritään tuomaan esiin opiskelijoiden aiempi tietopohja aiheesta keksimällä ideoita ongelman käsittelyyn. Kolmannessa vaiheessa ideat pyritään jäsentelemään kokonaisuuksiksi järjestämällä samankaltaiset käsitteet yhteen ja erottamalla joukosta erilaiset. Neljännessä vaiheessa opiskelijat valitsevat ongelman kannalta keskeisimmät teema-alueet. Viidennessä vaiheessa pyritään löytämään mahdolliset aukot tietämyksessä määrittelemällä oppimisen tavoitteet sekä tehtävät valitun teema-alueen pohjalta. Syklin kuudennessa vaiheessa opiskelijat siirtyvät joko itsenäiseen tai pienryhmätyöskentelyyn, ja perehtyvät ongelmaan liittyvään kirjallisuuteen ja muihin materiaaleihin. Seitsemäs vaihe on oikeastaan testi sille, kuinka hyvin tiedonhankintavaiheessa löydettyä tietoa on osattu arvioida ongelman kannalta, ja kuinka hyvin opiskelijat osaavat yhdistää löytämänsä tiedon kokonaisuudeksi. Kahdeksannessa vaiheessa palataan alkutilanteeseen, jolloin kuva ongelmanratkaisun etenemisestä selkiytyy, ja prosessille voidaan suunnitella jatkoa. Kuvion 3 yläosaan sijoitettu arvioinnin komponentti liittyy

prosessin jokaiseen vaiheeseen. Vaiheiden lopussa olisikin hyvä käydä keskustelua, jossa opiskelijat saavat tarpeellista palautetta omasta suorituksestaan, ryhmäprosessista sekä ongelmanratkaisun kulusta. (Poikela & Poikela 2010.)

Tietotekniikka luo monipuolisia mahdollisuuksia näiden oppimistehtävien rakentamiseen. Digitaaliset esitysmuodot mahdollistavat monentyyppisten ongelmien esittämisen opetustilanteissa. Tehtäviin voi liittyä erilaisia elementtejä simulaatioiden, videoiden, animaatioiden tai vaikkapa pelien muodossa. Äänet ja kuvat tuovat ongelmiin toden tuntua, joka helposti jää puuttumaan pelkästään paperin avulla esitetyistä ongelmista.

3.4 Tiedonhankinta osana ongelmaperustaista oppimista

Ongelmaperustaisessa oppimisympäristössä opiskelun keskeinen lähtökohta on tiedon jakaminen, käsittely ja rakentelu yhdessä oman ryhmän kanssa. Portimojärvi, Kärnä ja Vuoskoski (2008) ovat muodostaneet tiedonhankinnalle ja ongelmaperustaiselle oppimiselle yhteistä teoriataustaa empiiristen aineistojen pohjalta. Heidän mallinsa pohjautuu Kuhlthaun (1993) tiedonhankintaprosessiin (ks. kuvio 1 sivulla 7) ja ongelmaperustaisen oppimisen vaiheiden yhdistämiseen (kuvio 4). Artikkeleihin liittyvässä empiirisessä aineistossa tieto- ja viestintäteknikka on ollut kiinteänä osana opiskelua ja ryhmien vuorovaikutusta. Käytetyt aineistot on kerätty kolmessa eri koulutusorganisaatiossa ongelmaperustaisen oppimisen tietoverkkosovelluksiin perustuvien koulutuskokonaisuuksien yhteydessä. Ensimmäinen aineisto käsittää noin 40 opiskelijan kirjoittamat oppimisraportit sekä reflektiiviset esseet, ja se kerättiin kasvatustieteiden perusopinnoista lukuvuonna 2002-2003. Toinen aineisto kerättiin syksyllä 2006 ammattikorkeakoulun liiketaloustieteen kolmannen vuoden opiskelijoilta, ja se muodostuu opiskelijoiden kirjoittamista tiedonhankintaraporteista. Kolmas aineisto koostuu ammattikorkeakoulussa terveystieteiden opiskelevien opiskelijoiden kirjoittamista kirjallisista raporteista, sekä kirjallisena kuvatuista ennako-odotuksista johtamisen perusteiden opintojakson yhteydessä. Aineisto kerättiin talvella 2005-2006. Artikkelissa aineistot ovat toimineet taustana, ja niiden avulla on suunnattu yhteisartikkelin aikana tehtyjä valintoja sekä todennettu teoriataustaa.



Kuvio 4. Ongelmaperustaisen oppimisen vaiheet ja Kuhlthaun (1993) tiedonhankinnan prosessin vaiheet (mukailtu Portimojärvi & al. 2008, 114).

Portimojärven, Kärnän ja Vuoskosken mallissa ongelmaperustaisen oppimisprosessin vaiheet jaetaan viiteen päävaiheeseen: Aiemman tiedon *tunnistaminen*, tarpeiden ja tavoitteiden *rajaaminen* oppimiskontekstissa, monipuolinen *tiedonhankinta*, tiedonhankinnan tulosten *yhdistäminen* sekä yhdessä luodun tiedon *soveltaminen*. Poikelan ja Poikelan (2010) esittämään malliin (ks. kuvio 3 sivulla 20) verrattuna Portimojärven, Kärnän ja Vuoskosken malli on erityisesti syklin alkupuolella tiiviimpi. Tunnistaminen käsittää niin ongelman esittämisen kuin ideoinninkin, ja toinen vaihe, rajaaminen, sisältää Poikelan ja Poikelan mallista niin ryhmittelyt, teema-alueiden valinnan kuin oppimistehtävän sisällön määrittelyn.

Syklin ensimmäinen vaihe, tunnistaminen, sisältää neuvottelua sekä päätöksentekoa. Toiminta käynnistyy oppimistehtävän sekä siihen liittyvän pohjatiedon esittämisellä, jonka seurauksena ryhmä pohtii ja jäsentää aiheeseen liittyviä alustavia ideoita. Ryhmä käy läpi Kuhlthaun (1993) prosessin kahta ensimmäistä vaihetta, aiheenvalintaa ja tunnustelua, määritellessään yhdessä tiedontarpeitaan ja oppimistavoitetta. Tunnusteluvaiheessa ryhmä myös pyrkii saamaan selville jäsentensä muodostaman alustavan tietoperustan (Propp 1999). Proppin (1999) mallin mukaan opiskelijan

henkilökohtainen tietoperusta sekä sosiaaliset seikat vaikuttavat siihen, mitä tietoa hän pystyy jakamaan ryhmänsä kanssa. Ryhmän sisäisten neuvotteluiden seurauksena ensimmäinen vaihe päättyy tiedonhankinnasta sopimiseen, jossa päätetään esimerkiksi mahdollisista yhteisistä lähteistä sekä työnjaosta. Samalla siirrytään ongelmaperustaisen oppimisen syklissä toiseen vaiheeseen, rajaamiseen. Tavoiteltavassa tilanteessa jokainen opiskelija antaa ryhmälleen lupauksen oman panoksensa tuomisesta yhteisen tiedon rakentamiseksi. Tilanteesta ja ryhmädynamiikasta johtuen ryhmän yhteinen toiminta voi kallistua henkilökohtaiseen tiedonhankintaan ja oppimiseen tai yhteisen sosiaalisen toimintaympäristön luomiseen. (Portimojärvi & al. 2008, 118-119.)

Syklän kolmas vaihe on tiedonhankinta. Sen aikana opiskelijat hankkivat ongelmaan liittyvää tietoa itsenäisesti hyödyntäen tarjolla olevia tietolähteitä. Jokaisen ryhmäläisen panos on tässä kohdin tärkeä, sillä löydetty informaatio tulee vaikuttamaan ryhmän luoman yhteenvedon laajuuteen sekä syvyyteen. Tiedonhankinnassa voidaan käyttää apuna verkkoympäristöä, kuten keskustelufoorumia, wikiä tai blogia, jonne opiskelijat voivat kerätä hyviä lähteitä tai tietoja, sekä keskustella niistä jo hajautetun tiedonhankinnan prosessin aikana. Tiedonhankinnan vaiheen tavoitteena on, että ryhmällä on seuraavan vaiheen alkaessa käytössään hyvä aineisto yhteisen tietämyksen rakentamiseksi. Monien Kuhlthaun (1993) tiedonhankinnan prosessin osasten voidaan katsoa liittyvän pitkälti tähän vaiheeseen. Tunnustelu on kenties alkanut jo aiemmassa vaiheessa, ryhmän tehdessä yhteisiä rajauksia aiemman tietoperustan pohjalta. Portimojärven, Kärnän ja Vuoskosken (2008) mukaan heidän empiiriset aineistonsa tukevat Kuhlthaun esittämää tiedonhankintaprosessin etenemistä. Aluksi ryhmät hankkivat aiheesta yleistä tietoa, ja siirtyvät sen jälkeen etsimään yksityiskohtaisempaa tietoa. Yksittäiset ryhmäläiset etsivät yksityiskohtaisempaa tietoa oman mielenkiintonsa tai ryhmän sopiman fokuksen mukaan. Vaiheeseen liittyy myös tunnetilojen heilahtelua epätoivosta helpotukseen. Tutkimuksessa tunnetilojen heilahtelut eivät kuitenkaan liittyneet selvästi fokuksen löytymiseen, vaan tunnetilojen vaihtelu jatkui aaltomaisesti. Vaihtelut liittyivät yksilöllisten tiedonhankintasykliä epäonnistumiseen tai onnistumiseen, sekä löydetyn tiedon hyödyllisyyteen ryhmätyöskentelyssä. (Portimojärvi & al. 2008, 120-121.)

Artikkelin empiirisestä tausta-aineistosta kävi ilmi, että ryhmän jäsenille muodostui vakiintunut tapa käyttää muiden esillä olevia kommentteja verkkokeskustelussa varmistamaan, että heidän tiedonhakunsa oli oikeilla jäljillä. Tämä voi kertoa oppimistehtävän määrittelyn jääneen keskeneräiseksi rajaamisvaiheessa, jossa verkkokeskusteluun kirjoitettuja kommentteja käytetään apuna tehtävän fokuosoinnissa. Se, että ryhmäläiset keräävät löytämänsä tiedon verkkoympäristöön kaikkien nähtävillä nopeuttaa seuraavan vaiheen aloittamista. Tiedonhankinnan vaihe muuttuu osittain tiedon jakamisen vaiheeksi, jonka aikana ryhmä alkaa jo rakentaa yhteistä tiedollista pohjaa. Arvokkaaksi koettu tiedonrakentelu ja ryhmän keskinäinen merkitysneuvottelu näyttävät kuitenkin sijoittuvan mallin muihin vaiheisiin. (Portimojärvi & al. 2008, 121.)

Tiedonhankintavaiheessa verkkokeskustelu näyttäisi tarjoavan lisäarvoa ryhmän sisäisen vuorovaikutuksen ja ajatusten vaihdon välineenä myös silloin, kun ryhmä ei varsinaisesti kokoonnu kasvokkain tai reaaliaikaisten verkkotyökalujen avulla. Tutorin antama palaute ja aktiivinen reagointi verkkokeskustelun yhteydessä koettiin opiskelijoiden keskuudessa opettajan kiinnostuneisuutena, ja edisti osaltaan heidän opiskelumotivaatiotaan. (Portimojärvi & al. 2008).

Tiedonhankintavaihetta seuraa hankitun informaation yhdistäminen ryhmässä. Tavoitteena on syntetisoida ja muodostaa lopullinen kollektiivinen tietoperusta (ks. Propp 1999) neuvottelun kautta. Kuhlthaun (1993) tiedonhankintaprosessin viimeisen vaiheen, tulosten esittämisen, voidaan katsoa liittyvän tähän vaiheeseen. Työskentelyn tavoitteena on parhaan mahdollisen ymmärryksen ja uuden tiedon muodostaminen, ja se tapahtuu pitkälti dialogin kautta. (Portimojärvi & al. 2008, 123.)

Ongelmaperustaisessa oppimisessa korostuu ryhmän yhteistyön merkitys. Artikkelissa hyödynnetyissä aineistoissa ryhmän jäsenet esittivät jokseenkin yhtenäisiä kuvauksia tiedonhankintansa etenemisestä yleisluontoisesta kohti yksityistä sekä tunnetilojen aaltomaisesta kokemuksesta. Tutoriaaliryhmien jäsenet kokivat yksilöinä tiedonhankintaan liittyen löytämisen iloa sekä turhautumista katsoessaan oman työnsä menneen hukkaan. Tutkijat totesivat, että ryhmän työskentelyssä voidaan silti nähdä yksilöiden tunnetilojen sekä työskentelymuotojen etenevän siinä määrin samanlaisina

sykleinä, että ryhmän voidaan sanoa toimivan löyhästi ”yksilönä”. Tulos eroaa aiemmin esitellyn Hyldegårdin (2006) tutkimuksen tuloksista, jossa ryhmän sisäisessä käyttäytymisessä ei nähty viitteitä yhteneväisyydestä. Portimojärvi, Kärnä ja Vuoskoski arvelevat, että syy eroaviin tutkimustuloksiin voi olla tutkittujen ryhmien luonteessa. Hyldegårdin tutkimuksessa opiskelijat työskentelivät yhdessä ryhmänä ensimmäistä kertaa, kun taas Portimojärven, Kärnä ja Vuoskosken aineistoissa tutkitut opiskelijat tunsivat toisensa hyvin, ja olivat aiemminkin työskennelleet yhdessä. Ryhmän muodostuessa tutuista jäsenistä ihmiset ovat tyytyväisempiä ja avoimempia oppimaan toisiltaan. (Portimojärvi & al. 2008, 123-124.)

3.5 Opiskelijoiden motivaatio verkko-opetuksessa

Verkko-opiskelussa opiskelijalla katsotaan usein olevan tavallista enemmän mahdollisuuksia suunnitella ja aikatauluttaa omaa oppimistaan. Oppiminen on tällöin rajoituksista vapaata toimintaa, joka voi tapahtua oppijan tarpeiden mukaisesti miten, missä ja milloin tahansa. Tästä näkökulmasta yksittäisen opiskelijan vaikutusmahdollisuudet korostuvat, ja hän voi suunnata opiskeluaan omien mielenkiinnonkohteidensa sekä taustakokemuksensa mukaisesti. (Kiviniemi 2001, 74-76.)

Opiskelijoiden kognitiivis-psykologisten ominaispiirteiden on havaittu vaikuttavan heidän opintojensa suuntautumiseen ja menestykseen. Oppimissuuntaukset eivät ole opiskelijoiden pysyviä ominaisuuksia, vaan niihin vaikuttavat myös opiskelijan oma motivaatio, ajanhallintataidot sekä itseluottamus. (Tanni 2008.)

1) Pintaoppijat pyrkivät selviytymään annetusta tehtävästä mahdollisimman vähällä vaivannäöllä. He kokevat annetun tehtävän itselleen merkityksettömäksi, ja opettelevat faktoja vain hetkellisen tiedontarpeen täyttämiseksi. He eivät pyri muuttamaan omia aiempia käsityksiään tehtävän aihepiiristä, ja heitä motivoi usein vain tehtävän suorittaminen hyväksytysti. Heidän tiedonhankintansa on nopeaa ja pintapuolista, ja he päätyvät usein käyttämään helposti löytyviä lähteitä, jotka vahvistavat heidän ennakkokäsityksiänsä tehtävän aiheesta. Näitä ennakkokäsityksiä kyseenalaistavat

lähteet sivuutetaan helposti.

2) *Syväoppijat* ovat kiinnostuneita tehtävän aihepiiristä, ja pyrkivät luomaan tehtävän avulla oman näkemyksensä aiheesta. He vertaavat löytämäänsä informaatiota aiempaan tietämykseensä, ja pyrkivät rakentamaan koherentin ja loogisen kokonaisuuden. Heidän tiedonhankintansa on kattavaa, ja myös aiemman tiedon kanssa ristiriidassa olevat lähteet otetaan käsittelyyn. Syväoppijoita motivoi myös mahdollisuus käyttää löytynyttä tietoa myöhemmin hyödyksi.

3) *Strategisesti suuntautuneet opiskelijat* pyrkivät hyviin arvosanoihin, ja käyttävät aikansa tarkasti resursoiden. Heillä on usein selkeä päämäärä opinnoissaan, joten toimiva työskentely-ympäristö on heille tärkeä. Strategisesti suuntautuneet opiskelijat ovat usein joustavia niin opiskelussa kuin tiedonhaussakin, ja he muodostavat usein jo heti alkuun selkeän kuvan oppimistehtävän vaatimuksista. Tiedonhankinnan syvällisyys vaihtelee näillä opiskelijoilla tehtävän laadun ja koetun tärkeyden perusteella. (Heinström 2006; Tanni 2008.)

Oppimissuuntausten on havaittu olevan läheisessä suhteessa oppijoiden motivaatioon. Ulkoisesti motivoituneet opiskelijat voivat olla joko pintaoppijoita tai strategisesti suuntautuneita oppijoita. Jos opiskelija on pintaoppija, hänen suhdettaan oppimistehtävään voi varjostaa epäonnistumisen pelko. Strategisesti suuntautunutta oppijaa ajaa taas menestymisen tarve. Luontainen motivaatio eli aito kiinnostus opiskeltua aihetta kohtaan synnyttää syväoppimista. (Heinström 2006.)

Motivaatiotekijöiden merkitys korostuu etäopetustilanteessa. Perinteisessä luokahuoneopetuksessa opiskelijat osallistuvat oppimista edistäviin aktiviteetteihin osin omasta motivaatiokehyksestä riippumatta. Etäopiskelussa oppimistoimintaan ryhtyminen ja sen ylläpitäminen ovat paljon enemmän riippuvaisia oppijan omasta motivaatiosta. (Illeris 2007; Lehtinen & Nummenmaa 2012.)

Edellä esitettyjä näkemyksiä kohtaan on esitetty myös kritiikkiä. Esimerkiksi Haythornthwaite ja Andrews (2011, 53-54) toteavat, että näkemys, jonka mukaan etäopiskelu vaatisi opiskelijalta tavallista enemmän sitoutumista ja motivaatiota, on vanhentunut. Tutkijoiden mukaan nykyihminen viettää muutenkin tietoverkkojen äärellä niin paljon aikaa, että etäopiskelu on vain luontevaa jatkumoa kehitykselle. Motivaationäkemys perustuu heidän mukaansa ajatukselle, että välimatkat ja

kasvottomuus ovat etäopetusta rampauttavia tekijöitä, sen sijaan, että ajateltaisiin nuorten pitävän etäopiskelua potentiaalisesti sosiaalisena, helposti lähestyttävänä ja jopa lähiopetusta keskustelevampana oppimistapana.

Haythornthwaiten ja Andrewsinkin näkemys on teknologiakeskeinen ja yksipuolinen. Opiskelumotivaatio ei muodostu pelkästään kyvystä käyttää oppimisteknologiaa tehokkaasti tai vaivattomasti. Vaivattomuus on kyllä osa onnistunutta etäopiskelukokemusta, mutta motivaatioon liittyy lisäksi myös muita henkilökohtaisia ja ulkoisia syitä.

Lehtisen ja Nummenmaan (2012) kirjallisuuskatsauksesta käy ilmi, että vastuulliset, riskejä sietävät ja aloitekykyiset ihmiset pärjäävät muita paremmin etäopetuksessa. Verkko-opiskelusta pitävät ihmiset painottavat, että juuri mahdollisuus tehdä autonomisia päätöksiä on tärkeä osa etäopiskelun mielekkyyttä. Myös opiskelijoiden itsesääntely sekä organisoituneisuus ennustavat menestymistä etäopiskelussa. Vaikka etäopetus on usein hyvin suunniteltua ja organisoitua, silti opiskelijan näkökulmasta on tärkeää suunnitella opiskeluaikataulu ja säännellä omaa toimintaansa kurssin vaatimalla tavalla.

4 TUTKIMUSASETELMA

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää opiskelijoiden informaatiokäyttäytymistä verkkokurssilla, jossa pääasiallisena opiskelumuotona on pienryhmätyöskentely. Tutkimus keskittyy tiedon jakamisen eri puoliin ja pienryhmätyöskentelyn onnistumiseen verkkokurssilla. Luvussa 4.1 esitellään tutkimuskohde, kirjallisuuspedagogiikan verkkokurssi, sekä sen opetuskäytännöt. Luvussa 4.2 täsmennetään tutkimuskysymykset. Tässä luvussa kuvaan myös empiirisen aineiston keruu- ja analyysimenetelmän.

4.1 Tutkimuskohteena kirjallisuuspedagogiikan verkkokurssi

Kirjallisuuspedagogiikka-kurssia tuottaa Jyväskylän yliopisto Taiteiden Tutkimuksen Valtakunnallisen Virtuaaliopetus-verkoston kautta. Vuonna 2012 järjestetyn kurssin tavoitteena oli analysoida äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen nykytasoa ja kehittämismahdollisuuksia, sekä antaa perustyökalut kirjallisuuden opettamiseen koulussa. Kurssi oli vaatavuudeltaan aineopintotasoa, ja se suoritettiin kokonaisuudessaan Moodle-oppimisympäristössä. Kurssiin ei siis sisällynyt orientaatio-osiota, jossa opiskelijat olisivat tavanneet toisensa kasvokkain, vaan kaikki vuorovaikutus tapahtui verkon välityksellä. Kurssi oli laajuudeltaan 5 opintopistettä. Kurssi jakautui kolmeen opintojaksoon, joista jokainen sisälsi verkkoaineistoon tutustumista, ryhmätehtäviä sekä keskustelua pienryhmässä. Opinto-osioiden lisäksi kurssiin kuului alku- ja loppukeskustelu ryhmäläisten kesken, sekä mahdollisuus vapaaseen keskusteluun kaikkien kurssilaisten kesken Kahvipöytä-osiossa.

4.1.1 Kirjallisuuspedagogiikka-kurssin opetuksellinen perusta

Kirjallisuuspedagogiikan kurssilla ei ollut perinteistä opettajaa, vaan käytännön vetovastuu oli tutorilla. Kurssin materiaalit oli laatinut virallinen vastuuopettaja, mutta hän ei osallistunut kurssin kulkuun millään tavalla. Kurssi oli suunniteltu hyvin ryhmätyökeskeiseksi, ja tutorin rooli oli lähinnä olla tarkkailijana. Asia tuotiin myös

ilmi kurssin esittelyssä. Tutor hoiti kurssilla käytännön asioita, kuten uusien tehtävien esittelyn sekä palautteen antamisen, mutta ei osallistunut ryhmäkeskusteluihin lainkaan. Keskusteluiden ja tehtävien organisointi ryhmässä oli osa oppimistehtävää. Tutor antoi kuitenkin palautetta ryhmätehtävistä jokaisen palautuksen jälkeen. Ryhmien tehtävistä saamat arvosanat tulivat näkyviin verkkosivulle, ja niiden lisäksi tutor arvioi palautettujen ryhmätöiden ansioita ja kehittämiskohteita. Yksilöllistä palautetta tutor ei tarjonnut.

Johdanto-osiossa opiskelijoita kannustettiin dialogiin pitkien esseekirjoitusten sijasta. Myös sen, ettei ole mitään uutta sanottavaa, sai johdannon mukaan keskustelualueella todeta. Jokaiseen tehtävään tuli osallistua vähintään kahdella puheenvuorolla, mutta käytännössä kurssin ryhmätyöskentely näytti vaativan huomattavasti enemmän aktiivisuutta.

Kurssilla oli mukana 30 opiskelijaa, ja heidät jaettiin kolmeen ryhmään, joita olivat BamaLama, Kreisland ja Go Moskova Go. Opiskelijoita ohjeistettiin keskustelemaan tehtävistä vain omalle ryhmälleen varatulla alueella. Muiden ryhmien keskusteluita sai lukea, mutta niihin ei saanut ottaa osaa. Kurssilaisille oli kuitenkin varattu myös yhteinen keskustelualue, Kahvipöytä, jossa sai keskustella kurssiaineiston herättämistä ajatuksista yhteisesti ja vapaamuotoisemmin. Kurssimateriaaliin oli sisällytetty kysymyksiä, joita kehoitettiin pohtimaan Kahvipöydässä. Kurssilaisten keskuudessa olikin hieman epäselvyyttä siitä, kuuluivatko nämä pohdinnat pakollisina kurssiin. Suurin osa kurssilaisista tulkitsi ne vapaaehtoisiksi, eivätkä kirjoittaneet kurssin aikana lainkaan Kahvipöytään.











4.1.2 Verkkokurssin rakenne

Kirjallisuuspedagogiikan kurssi koostui alkuesittäytymisestä, loppukeskustelusta sekä kolmesta tehtäväosiesta. Kuva 1 on otettu kurssialueen etusivulta, ja siinä näkyy aloituskeskustelun sekä ensimmäisen tehtävän keskustelualueet. Kurssin alkaessa opiskelijat oli jo jaettu kolmeen ryhmään, ja ensimmäisellä viikolla opiskelijoiden tehtävänä oli esittäytyä omalle ryhmälleen kurssialueella. Alkuesittäytymisen jälkeen











siirryttiin tehtäväosioihin. Jokaiseen tehtäväosioon liittyi kurssialueelta löytyvää lukumateriaalia, jonka läpikäymiseen opiskelijoilla oli aina viikko aikaa. Lukuviikon jälkeen siirryttiin itse tehtävän ja ryhmätyöskentelyn pariin. Ryhmätyön tekemiseen oli varattu aina kaksi viikkoa. Jokainen tehtäväosio vei siis kokonaisuudessaan kolme viikkoa.

Kurssiin kuului kolme laajaa tehtävää. Ensimmäisen viikon tehtävä oli kaksiosainen, ja opiskelijoiden tuli ideoida kirjallisuuden opettamisen kehittämistä, sekä luoda yhteistyössä uusi lukulista lukuosion materiaalien pohjalta. Lukulistalle kootaan kirjallisuutta, jota oppilailta voidaan luettaa eri luokka-asteilla. Tehtävässä ei määritelty luokka-astetta, joten osa ryhmistä teki listan sekä peruskouluun että lukioon, osa vain peruskouluun.

KEVÄT 2012

-  Johdanto
 -  Kurssin aikataulu ja ohjeita työskentelyyn
 -  6 op lisäsuoritus
 -  Lisälukemisto
 -  Kurssilaisten ryhmäjako
 -  Aloituskeskustelu, BamaLama
 -  Aloituskeskustelu, Kreisland
 -  Aloituskeskustelu, Go Moskova Go
 -  Uutiset
 -  Kahvipöytä
-

1 Kirjallisuuden opetuksen yhteiskunnalliset ja teoreettiset lähtökohdat

-  Kirjallisuuden tutkimuksen paradigmat ja kouluopetus
-  Teksti luokassa
-  Pedagogian politiikka
-  Opetuksen historiaa
-  Lukijan motivaatiot
-  Koulu ja kaanon
 -  Tehtävä 1, BamaLama
 -  Tehtävä 1, Kreisland
 -  Tehtävä 1, Go Moskova Go
 -  Tehtävän 1 arvosanat ja lyhyt sanallinen palaute

Kuva 1. Näkymä kurssialueen etusivulta. Aloituskeskustelu sekä ensimmäinen ryhmätyöosio.

Toisen osion teemana oli kirjallisuuden opetuksen käytännöt, ja tehtävän sai tehdä joko yksin tai ryhmässä. Tehtävänä oli laatia tuntisuunnitelma, joka koski runoutta ja runojen käsittelyä luokassa. Suunnitelman tuli kattaa kahdesta neljään oppituntia, ja kohderyhmän luokka-asteen sai päättää itse. Suurin osa kurssille osallistuneista teki tehtävän yksin, mutta haastatteluihin osallistui yksi opiskelija, joka päätti tehdä tehtävän kahden muun ryhmäläisensä kanssa.

Kolmannen osion teemana oli arviointi, ja ryhmien tehtävänä oli pisteyttää vanhoja äidinkielen YO-koevastauksia, sekä arvioida kriittisesti uuden äidinkielen ylioppilaskokeen kysymyksiä. Ryhmien odotettiin jättävän kaksi erillistä vastausta. Viimeisellä viikolla kurssilaiset saivat jättää palautetta kurssin vetäjille sekä omille ryhmäläisilleen.

4.2 Tutkimuskysymykset

Luvuissa 2 ja 3 tarkastellut tutkimukset tarjosivat ideoita tutkimusongelmien jäsentämiseen ja haastattelurungon kehittämiseen. Aiempien tutkimusten havaintoja hyödynnettiin myös pohdittaessa omien tulosten uutuusarvoa. Mitään yksittäistä mallia (esim. Huysman & De Wit 2002; Kuhlthau 1993; Portimojärvi et al. 2008) ei kuitenkaan otettu tarkastelun lähtökohdaksi, koska tutkielman tavoitteena ei ollut testata tietyn mallin toimivuutta. Tutkielman viitekehys rakentuukin väljemmin tiedon jakamista ja verkko-opiskelua koskevien tutkimustulosten varaan.

Tutkielmassa haetaan vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Mitkä tekijät motivoivat verkko-opiskelua?
2. Mikä motivoi opiskelijoita jakamaan tietoa verkkokurssilla?
3. Millaiset tekijät helpottavat tai vaikeuttavat tiedon jakamista verkkoympäristössä?
4. Millainen on verkkokeskustelun sisällöllinen laatu (lähteet, kritiikki)?
5. Syntyykö kurssilla ryhmäytymistä ja vaikuttaako se tiedon jakamiseen?

4.3 Tutkimusmenetelmät

4.3.1 Teemahaastattelu ja puolistrukturoitu haastattelu tutkimusmenetelmänä

Kvalitatiivinen tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedon hankintaa, ja aineisto kootaan yleensä todellisissa tilanteissa. Tutkijan pyrkimyksenä on paljastaa odottamattomia seikkoja tutkittavasta aiheesta, jonka vuoksi lähtökohtana ei yleensä ole teorian tai hypoteesin testaaminen vaan aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. Tästä syystä myös tutkittava kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti satunnaisotannan sijasta. Tapaustudkimukset ovat tärkeä osa kvalitatiivista tutkimusta, ja näitä tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja tulkitaan aineistoa sen mukaisesti. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa suositaan laadullisia metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat ja ”ääni” pääsevät esille. Tällaisia metodeja ovat esimerkiksi teemahaastattelu ja osallistuva havainnointi. (Hirsjärvi & al. 2007, 156-160.)

Teemahaastattelussa läpikäytävät aihepiirit ovat ennalta määriteltyjä. Esitettävät kysymykset eivät kuitenkaan ole tarkasti määriteltyjä, eikä niitä tarvitse esittää ennalta määrättyssä järjestyksessä. Haastattelu voi myös polveilla, ja teema-alueiden laajuus voi vaihdella riippuen haastateltavasta henkilöstä. Haastattelutilanne on täten joustavampi ja keskustelempampi kuin esimerkiksi strukturoidussa haastattelussa. (Eskola & Vastamäki 2010.)

Haastattelu voidaan valita tutkimusmetodiksi useista eri syistä. Hirsjärvi & al. (2007) listaavat yleisimpiä tutkijoiden esittämiä syitä:

- 1) Tutkimustilanteessa halutaan korostaa ihmistä subjektina, joka luo merkityksiä ja on aktiivinen osapuoli.
- 2) Tutkittava asia on vähän kartoitettu, tuntematon alue, ja tutkijan on vaikea tietää etukäteen mihin suuntaan vastaukset johtavat.
- 3) Tulos halutaan sijoittaa laajempaan kontekstiin. Haastattelu tarjoaa mahdollisuuden tarkkailla vastaajan ilmeitä ja eleitä.
- 4) Jo ennalta tiedetään, että tutkimuksen aihe tuottaa vastauksia monitahoisesti.
- 5) Tutkimuksessa halutaan selventää saatavia vastauksia.
- 6) Tutkimuksessa halutaan saada syventäviä tietoja. Haastattelija voi esimerkiksi

pyytää perusteluja tietyille mielipiteille, tai esittää lisäkysymyksiä tarpeen mukaan.

- 7) Tutkimuksen kohteena on arkoja tai vaikeita asioita. Osa tutkijoista katsoo, että kyselylomakkein kerättävä aineisto olisi sopivampaa tässä tarkoituksessa, koska se jättää vastaajan anonymiksi ja etäiseksi. (Hirsjärvi & al. 2007, 200-201.)

Teemahaastattelu valittiin aineiston keruun menetelmäksi, koska tutkittavaa aluetta on kartoitettu vielä melko hajanaisesti, ja tutkimuksista saadut tulokset ovat monitahoisia. Havainnoinnin ja teemahaastattelun yhdistelmällä pyrittiin saamaan syventävää tietoa aiheesta.

4.3.2 Aineiston kerääminen ja analyysi

Aineiston kerääminen ja rajaaminen aloitettiin havainnoinnilla. Havainnointi yhdistettynä muihin menetelmiin auttaa hankkimaan syventävää ja havainnollistavaa tietoa, ja tuo esiin toiminnan kontekstin (Grönfors 2007). Koska tässä tutkimuksessa on tarkoitus kartoittaa suhteellisen vähän tutkittua aluetta, havainnointi toimii myös pohjustuksena tarkemmalle aineistonkeruulle. Osallistuin keväällä 2012 neljälle Taiteiden Tutkimuksen Valtakunnallisen Virtuaaliopetusverkoston järjestämälle kirjallisuustieteen kurssille tarkkailijana. Opiskelijoille kerrottiin tutkimuksesta kurssi-ilmoittautumisen yhteydessä, ja kurssien alussa esittelin itseni ja tutkimuksen kohteeni lyhyesti kurssialueilla. Tarkkaillusta neljästä kurssista Kirjallisuuspedagogiikka valittiin tarkemman tarkastelun kohteeksi, koska kurssin opetuskäytäntöjen ja toimintatapojen (omatoiminen pienryhmätyöskentely) koettiin kannustavan opiskelijoita tiedon jakamiseen ja verkkokeskusteluun.

Kurssin aikana tein havaintoja ryhmätyöskentelyn etenemisestä kurssialueella. Havainnoinnin tarkoituksena oli pohjustaa haastattelukysymyksiä, mutta samalla sain muodostettua omakohtaisen ja ulkopuolisen näkemyksen ryhmien toiminnasta käytännössä. Tein kurssin aikana muistiinpanoja osallistujien aktiivisuudesta sekä keskusteluiden etenemisestä. Lisäksi kiinnitin huomiota kurssialueen ulkopuolisiin viittauksiin ja lähteisiin. Näitä tietoja hyödynsin haastattelurungon muodostamisessa sekä myöhemmin analyysissä.

Tarkkailun lisäksi aineistoa kerättiin haastatteluilla. Päädyin haastatteluihin, koska tutkimuksen aihe on monitahoinen ja laaja. Haastattelutilanteessa on mahdollista esittää tarvittaessa lisäkysymyksiä, ja saada tietoa asioista joita haastattelija ei välttämättä ole osannut ottaa haastattelurunkoa tehdessään huomioon. Teemahaastattelun joustavuus tekee haastattelutilanteesta keskustelunomaisen, mutta haastattelurunko kuitenkin ohjaa haastattelua niin, että kaikilta haastateltavilta kysytään samoja aihepiirejä koskevia kysymyksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35-36). Haastattelurunkoni oli välimuoto puolistrukturoidusta haastattelusta sekä teemahaastattelusta. Olin kirjoittanut kysymykset muistiin, mutta tarvittaessa rungosta voitiin poiketa ja esittää tarkentavia lisäkysymyksiä. Osa haastatteluista eteni omalla painollaan, osassa turvauduttiin enemmän rungon kysymyksiin keskustelun edistämiseksi. Lisäksi tein pilottihaastattelun Tampereella opiskelijalle, joka oli käynyt kurssin samansisältöisenä aiemmin. Pilottihaastattelun perusteella haastattelurunkoa muokattiin sujuvammaksi, ja siihen lisättiin muutama tarkentava kysymys.

Tutkimuslupa pyydettiin Kirjallisuuspedagogiikka-kurssin vetäjältä, ja osallistujille kerrottiin tutkimuksesta heidän ilmoittautuessaan kurssille. Osallistuin kevään 2012 kurssille tarkkailijan roolissa, ja haastattelukutsut lähetettiin kaikille kurssin osallistujille syksyllä 2012. Kurssille oli osallistunut 30 opiskelijaa, joista haastattelin kymmentä. Näistä kymmenestä henkilöstä neljä oli ollut BamaLama-ryhmässä, neljä Kreislandissa ja kaksi Go Moskova Go:ssa. Haastattelut tehtiin aikavälillä 7.-16.12.2012 Tampereella, Helsingissä sekä Turussa. Kaksi haastattelua tehtiin puhelimella välimatkojen takia. Haastatelluille tarjottiin Finnkinon elokuvalippu kiitokseksi osallistumisesta.

Haastattelurunko käytiin läpi kaikkien haastateltavien kanssa suunnilleen samassa järjestyksessä, mutta jos keskustelu siirtyi luontevasti toiseen teemaan, järjestyksestä pystyttiin joustamaan. Kaikki haastattelut nauhoitettiin.

Haastatteluiden jälkeen aineisto litteroitiin. Kaikki haastattelut litteroitiin vastausten osalta lähes sanasta sanaan, mutta jätin pois puheessa esiintyneitä taukoja ja huohahduksia. Myös täytesanoja jätin pois, mutta pyrin säilyttämään puheasun ja murre sanat. Litteroin omat haastattelukysymykseni tarkasti vain, jos ne poikkesivat

selvästi haastattelurungosta tai olivat jatkokysymyksiä.

Analyysi lähti liikkeelle laadulliselle aineistolle sopivalla teemoihin jakamisella. Hyödynsin analyysissä Eskolan (2007) kuvaamaa laadullisen aineiston prosessia. Järjestin aineistoa uudelleen tutkimuskysymyksistä ja kirjallisuuskatsauksessa tarkastelluista teoksista nousevien teemojen mukaan, muodostin tarvittaessa alateemoja ja kirjoitin huomiotani muistiin. Otin myös ylös mielenkiintoisimpia otteita haastattelupuheesta. Tämän jälkeen kirjoitin alustavaa analyysia poimintojeni pohjalta, ja täsmensin tulosten tarkastelua vertailemalla haastatteluissa esitettyjen kokemusten ja näkemysten yhtäläisyyksiä ja eroja.

5 TUTKIMUSTULOKSET

5.1 Verkko-opiskelun motivaatiolähteet

Havainnoinnin ja haastatteluiden perusteella kurssin opiskelijoista pystyi selvästi tunnistamaan niin syväoppijoita, pintaoppijoita kuin strategisesti suuntautuneita opiskelijoita (ks. Heinström 2006). Syväoppijat olivat kiinnostuneita kurssin aiheesta, ja valmiita hakemaan tietoa kurssialueen ulkopuoleltakin täydentääkseen omaa osaamistaan. Heidän motivaationsa ei välttämättä liittynyt yhteisölliseen oppimiseen tai tiedon jakamiseen, vaan painottui kurssin kontekstissa enemmän oman osaamisen täydentämiseen. Pintaoppijat jäivät tai jättäytyivät kurssilla helposti taustalle, ja tekivät kurssitehtävien eteen vain läpipääsyyn vaadittavan osuuden. Heidän viestinsä keskustelualueelle saattoivat olla hyvin perusteltuja ja artikuloituja, mutta he eivät ottaneet osaa keskusteluihin tai yhteisen tietopohjan muokkaamiseen. Pintaoppijat perustelivat usein näkymättömyyttään ryhmälle esimerkiksi kiireellä tai sairastelulla, mutta haastatteluissa tuli ilmi myös tapaus, jossa kurssin olemassaolo vain unohtui perioditauon aikana. Pintaoppijat eivät siis olleet erityisen sitoutuneita kurssiin ja sen tavoitteisiin. Strategisesti suuntautuneilla opiskelijoilla oli jo alussa selkeät päämäärät kurssin ja oman ajankäytön suhteen. Konfliktit kurssilla tuntuivatkin syntyvän juuri pintaoppijoiden ja strategisesti suuntautuneiden oppijoiden välille, sillä näiden ryhmien edustajien välille syntyi skismaa ajankäytöstä, aikataulujen noudattamisesta sekä sitoutumisesta.

Opiskelijoille esitettiin haastattelussa lista, jossa oli kymmenen C.J. Bonkin (2001) esittämää opiskelumotivaation lähdetä (kuva 2). Listaa hyödynnettiin keskustelun avaajana, ja sen avulla opiskelijat pohtivat kenties monipuolisemmin omaa opiskelumotivaatiotaan.

1. **Tunnelma/Ilmapiiri:** Turvallisuus, Mukavuus, Joukkoon kuuluminen
2. **Palaute:** Reagointi, Tukeminen, Rohkaisu
3. **Sitoutuminen/Innostuminen:** Vaivannäkö, Osallistuminen, Innostus
4. **Merkityksellisyys:** Mielenkiintoisuus, Relevanssi, Autenttisuus
5. **Valinnanvara:** Joustavuus, Mahdollisuudet, Itsenäisyys
6. **Moninaisuus/Vaihtelu:** Uutuudenviehätys, Salaperäisyys, Epävarmuudet
7. **Uteliaisuus:** Hauskuus, Haaveilu, Hallinta
8. **Jännittyneisyys:** Haaste, Epäsopu, Väittely
9. **Vuorovaikutus:** Yhdessä tekeminen, Tiimityöskentely, Yhteisöllisyys
10. **Päämäärälähtöisyys:** Tuottaminen, Onnistuminen, Omistajuus

Kuva 2. Kymmenen C.J. Bonkin esittämää opiskelumotivaation lähdettä.

Opiskelijat saivat valita listalta kolme itselleen tärkeintä lähdettä, ja heitä pyydettiin myös perustelemaan valintansa. Opiskelijoiden valinnat ovat nähtävillä taulukossa 1.

Opiskelija	Valinta 1	Valinta 2	Valinta 3
1	Merkityksellisyys (4.)	Vuorovaikutus (9.)	Päämäärälähtöisyys (10.)
2	Merkityksellisyys (4.)	Päämäärälähtöisyys (10.)	Uteliaisuus (7.)
3	Merkityksellisyys (4.)	Tunnelma (1.)	Palaute (2.)
4	Merkityksellisyys (4.)	Jännittyneisyys (8.)	Päämäärälähtöisyys (10.)
5	Merkityksellisyys (4.)	Päämäärälähtöisyys (10.)	Innostuminen (3.)
6	Valinnanvara (5.)	Uteliaisuus (7.)	Merkityksellisyys (4.)
7	Päämäärälähtöisyys (10.)	Valinnanvara (5.)	Merkityksellisyys (4.)
8	Palaute (2.)	Innostuminen (3.)	Merkityksellisyys (4.)
9	Merkityksellisyys (4.)	Innostuminen (3.)	Vuorovaikutus (9.)
10	Merkityksellisyys (4.)	Palaute (2.)	Päämäärälähtöisyys (10.)

Taulukko 1. Opiskelijoiden valitsevat motivaationlähteet

Taulukossa 1 on listattu opiskelijoiden tekemät valinnat siinä järjestyksessä kuin ne tulivat haastattelussa esiin. Opiskelijoita ei pyydetty laittamaan valintojaan esimerkiksi tärkeysjärjestykseen. Osa opiskelijoista teki valintansa hyvin nopeasti, osa taas pohti valintojensa merkitystä jo tehdessään niitä.

Huomattavin tulos oli se, että jokainen haastateltu valitsi merkityksellisyyden listatessaan tärkeimpiä motivaation lähteitään. Merkityksellisyyden lisäksi tähän kohtaan liittyivät termit mielenkiintoisuus, relevanssi ja autenttisuus. Merkityksellisyyden suosiota voi selittää se, että sen koettiin liittyvän opiskeltavan alan mielekkyyteen.

”Se on jotenkin se lähtökohta, jotenkin tuntuu et se mitä opiskelee on merkityksellistä ja mielenkiintoista, ainakin se vaikuttaa aika paljon siihen oppimiseen ja motivoitumiseen.” (Opiskelija 3)

Merkityksellisyys tuo oppimiseen kontekstia. Yksi haastatelluista kertoi, ettei hänellä ollut opintojen alkaessa tarkkaa kuvaa siitä, miksi opiskeli valitsemaansa alaa. Hän kuitenkin päätti haluavansa opettajaksi, ja se toi valittuihin opintoihin merkityksellisyyttä ja motivaatiota. Motivaation koettiin liittyvän osittain myös päämäärälähtöisyyteen.

”Mä mietin että otanko mä ton merkityksellisyyden vai päämäärälähtöisyyden, mä en ihan tarkkaan niiden eroja ymmärtänyt. Mutta sellainen on myöskin mulle tärkeää, että mä teen tärkeitä juttuja enkä tuhlaa [aikaa]... Tai että jos mä paneudun johonkin asiaan, niin siitä seuraa jotakin ja mä saavutan sillä jotakin.” (Opiskelija 8)

Merkityksellisyyden ja motivaation suhdetta pidettiin osin myös itsestäänselvänä. Jos jokin asia on merkityksellinen opintojen tai tulevan uran kannalta, sen oppimiseen ollaan tavallista motivoituneempia. Haastatteluissa nousi esille ajatus, että opetettavan aiheen merkityksellisyys on erityisen tärkeää verkko-opiskelussa, sillä se sitouttaa oppijan kurssiin ja ryhmätyöhön. Verkkokurssi saikin paljon kiitosta siitä, että sen ryhmätehtävissä käsiteltiin aiheita jotka ovat relevantteja myös työelämän puolella. Opiskelijat kokivat, että kirjallisuustieteen yliopistokoulutuksessa harvemmin oppii

käytännössä tarvittavia työelämätaitoja, joten autenttiset, opettamiseen liittyvät tehtävät olivat motivoivia.

Myös päämäärälähtöisyyden valitsi kuusi opiskelijaa kymmenestä. Sen koettiin liittyvän vahvasti merkityksellisyyteen, mutta myös kunnianhimoon ja tavoitteellisuuteen. Päämäärälähtöisyys oli haastatteluiden perusteella sikäli poikkeuksellinen motivaation lähde, että osa opiskelijoista koki siihen liittyvän myös negatiivisia piirteitä, kuten liiallista järjestelmällisyyttä, kireyttä ja tavoitekeskeisyyttä.

”Ehkä mä haluun et on se joku tavoite. Et toisaalta mä häpeen tommosta, et on niinku tavoiteorientoitunut ihminen.” (Opiskelija 10)

Päämääräorientoituneet opiskelijat arvostivat kuitenkin verkko-opiskelussa sitä, että kurssin tavoitteet ja opiskelutavat ovat selkeitä ja näkyvillä. He haluavat saada asioita valmiiksi, oli kyse sitten kurssisuorituksesta tai opintokokonaisuudesta. Asetetun päämäärän saavuttaminen tuo onnistumisen tunteen, joka sitten motivoi opiskelemaan lisää.

Palaute ja innostuminen/sitoutuminen (engagement) saivat molemmat kolme mainintaa. Palautteen koettiin ohjaavan tulevaa oppimista, ja antavan sille suuntaviivoja. Palaute vahvistaa, että opiskelija on oppinut kurssilla oikeita asioita. Yksi haastatelluista koki saavansa palautteen kautta myös hyväksyntää ja arvostusta opettajalta. Opettajan antama palaute koettiin vertaispalautetta arvokkaammaksi, vaikka kanssaopiskelijoiden antaman palautteen edut tunnustettiin myös. Innostumisen ja sitoutumisen koettiin olevan osa miellyttävää oppimista. Opiskelusta innostumisen koettiin parantavan elämänlaatua, ja tuovan merkitystä opiskeluun. Innostumisen valinneet kokivat sen olevan jopa tavoiteltavin motivaation lähde oppimisessa.

Uteliaisuus, vuorovaikutus ja valinnanvara saivat kaikki kaksi mainintaa. Uteliaisuus liitettiin vastauksissa verkko-opetuksen erilaiseen luonteeseen. Yksi haastatelluista koki, että verkkokursseissa on usein jokin tietty houkutteleva vivahde, joka erottaa ne lähiopetuksesta. Uteliaisuus liitettiin myös päämäärälähtöisyyteen, sillä sen koettiin ajavan opiskelua kohti lopputulosta. Vuorovaikutus liittyi vastauksissa muiden kanssa yhdessä tekemiseen sekä uusien ihmisten tapaamiseen. Vastaajat myös arvostivat

ryhmytyöskentelymahdollisuutta kirjallisuuspedagogiikan kurssilla. Kaksi vastaajaa valitsi valinnanvaran tärkeäksi motivaation lähteeksi, ja he perustelivat valintaansa opintojen joustavuudella sekä itsenäisyydellä. Valinnanvaran koettiin liittyvän vahvasti verkko-opiskeluun, jossa esimerkiksi omat aikataulut pystyy suunnittelemaan hyvin itsenäisesti.

Tunnelma sai yhden maininnan, ja opiskelija koki sen liittyvän enemmän kontaktiopetukseen kuin verkko-opiskeluun. Opettaja ja muu ryhmä luo kontaktiopetuksessa tunnelman tai ilmanpiirin, joka vaikuttaa oppimiseen. Myös jännittyneisyys sai yhden maininnan. Jännittyneisyyteen liittyivät myös käsitteet väittely, haaste ja epäsopu, ja opiskelija toivoikin verkko-opetukseen enemmän väittelyä. Verkko-opiskelualusta olisi hänen mukaansa erinomainen väittelylle, sillä ei-reaaliaikaisessa viestinnässä opiskelijoilla olisi aikaa perustella omia väitteitä, ja saavuttaa laadukasta keskustelua asian puolesta ja vastaan.

5.2 Tiedonhankinta ja -jakaminen verkkokurssilla

Ryhmän yhteistyö ja opiskelijoiden tiedonhankinta alkaa opiskelijoiden määriteltävässä oppimistehtävän ja jakaessa vastuut. Kirjallisuuspedagogiikan kurssilla tehtävän tekemisen organisointi oli myös osa oppimistehtävää. Koska ryhmien osallistujamäärät olivat suhteellisen isoja, useimmat ryhmät päätyivät jakamaan tehtävät osiin, jotka sitten koottiin yhteiseksi vastaukseksi ennen palautuspäivää. Kolmella opiskelijalla oli pedagogisia opintoja tai opetuskokemusta ennen kurssia. Tätä kokemusta ei kuitenkaan erityisemmin tuotu muiden ryhmäläisten tietoon, vaan opiskelijat olettivat osaamisensa näkyvän omista vastauksistaan kurssialueelle. Oma aiempaa kokemusta ei haluttu korostaa. Portimojärvi & al. (2008) toteavat, että oppimistehtävän tai -ongelman esittämisen jälkeen olisi tärkeää saada opiskelijat jakamaan omat pohjatietonsa aiheesta koko ryhmän käyttöön ennen tiedonhankintaan siirtymistä. Muuten ryhmän jäsenet saattavat olettaa erheellisesti, että kaikilta keskusteluun osallistuvilta löytyy samanlainen tietopohja, tavoitteet sekä tulkinta tehtävän suhteen, jolloin olennaista tietoa voi jäädä jakamatta ryhmän kanssa (Propp 1999). Opiskelijat eivät myöskään erityisemmin keskustelleet tiedonlähteistä tai tiedonhankinnan järjestämisestä, vaikka keskustelu foorumilla pyöri niin tehtävien sisällön kuin järjestämisenkin ympärillä.

Haastatellut kertoivat hakeneensa tietoa kurssialueen ulkopuolelta lähinnä omaan käyttöönsä. Kurssialueen ulkopuolisella tiedolla tarkoitettiin esimerkiksi internet-hakuja, kirjallisuutta sekä muuta aiheeseen liittyvää materiaalia. Kirjojen merkitys tiedonlähteenä tuli haastatteluissa esille monesti, mutta mainintoja saivat myös internet-lähteet (kirjastojen sivut sekä Google) sekä vanhat luentomateriaalit. Kirjojen suosiota lähteenä voi osin selittää kurssin aihealue, kirjallisuustiede.

Kurssialueen ulkopuolista tietoa hyödynnettiin tehtävien tekemisessä sekä omissa vastauksissa, mutta lähdeviitteitä ei useinkaan käytetty. Sen ei koettu kuuluvan kurssin keskusteluiden luonteeseen.

”Siellä ei hirveesti viitattu ulkopuolisiin [lähteisiin]. Et ei me ehkä tuotu sinne matskuja et käykää katsomassa tätä tää on hyvä. Tai jos tuotiin niin mä en lukenut.” (Opiskelija 9)

”Ei tosiaan tullut käytettyä viittauksia, mut tuntu ettei siellä kukaan muukaan viitannut mihinkään pohjateksteihin.” (Opiskelija 4)

Haastatellut kertoivat tarkistaneensa kurssialueen ulkopuolelta yleisimpiä käytettyjä käsitteitä sekä niiden merkityksiä. Kurssialueella materiaalit-osiossa oli suosituksia kurssin oheen sopivasta kirjallisuudesta, mutta vain yksi opiskelija kertoi lainanneensa suosituksia. Kirjasuosituksia oli ilmeisesti tarkoitettu osaksi ryhmien välistä kahvipöytäkeskustelua, mutta kyseinen keskustelualue ei ollut kurssilla erityisen vilkas. Suurin osa opiskelijoista tulkitsi kahvipöytäkeskustelut vapaaehtoisiksi, eivätkä sen vuoksi osallistuneet niihin.

Kaksi opiskelijaa toi esiin ajatuksen, että kurssialueen sisäisten materiaalien hallitsemisen oli tarkoitus riittää kurssin suorittamiseen.

”Siellä oli tosi hyvät materiaalit siellä kurssialueella, ja ne luki ja mietti omassa päässään, koska musta oli ideana et ite mietit ja sanot omin sanoin. [...]Et mä ymmärsin aiemmin et se ideakin olis ettei kauheasti tarvis muualta ottaa.” (Opiskelija 7)

”Mun mielestä ne oli enemmän pohdintatehtäviä.” (Opiskelija 8)

Annetut tehtävät mittasivat siis heidän mukaansa ennemminkin tiedon soveltamista kuin hallintaa. Muiden kurssilaisten suoraan kopioimiseen muista verkkolähteistä, esimerkiksi opetussuunnitelmista, kiinnitettiin jopa negatiivista huomiota. Näiden opiskelijoiden mukaan tarkoituksena oli pohtia tehtävänantoa itsenäisesti, ja muotoilla vastaus omin sanoin. Mielenkiintoisesti molemmat opiskelijat olivat samasta ryhmästä, Kreislandista. Myös kolmas haastateltu tämän ryhmän jäsen totesi, ettei hakenut tietoa kurssialueen ulkopuolelta. Kurssialueen ulkopuolisia tietoja olisi hänen mielestään voinut hyödyntää, jos tehtävät olisi halunnut tehdä erityisen tunnollisesti. Myös neljäs ryhmän jäsen totesi, ettei ryhmässä tuotu esiin nettilinkkejä tai kirjallisuuslähteitä. Kreislandin lähestymistapa tehtäviin on siis haastatteluiden perusteella voinut erota kahdesta muusta ryhmästä, ollen pohdiskelevampi.

Verkkokurssialusta voi toimia myös tiedonjakamisvaiheen nopeuttajana, jos opiskelijat kirjaavat hakujensa tuloksia keskustelualueelle jo tiedonhankinnan aikana. Muut voivat käyttää näitä tuloksia oman tiedonhakunsa fokuoimiseen. (Portimojärvi, Kärnä & Vuoskoski 2008.) Opiskelijat eivät haastatteluiden perusteella kokeneet kurssialuetta erityisen keskustelevalaksi. Tästä huolimatta keskustelualueelle kirjoittaminen koettiin joskus vaikeaksi, koska muut olivat jo kirjoittaneet sinne asiat, joita opiskelija olisi halunnut tuoda esiin omassa vastauksessaan. Samojen asioiden esiintuomisen useammassa vastauksessa ei koettu olevan mielekäästä, vaikka se kenties olisi voinut vahvistaa tiedon painoarvoa ryhmän lopullisessa vastauksessa.

Tehtävien koonti tuntui tuottavan vaikeuksia ryhmissä, erityisesti BamaLamassa ja Go Moskova Go:ssa. Usein keskustelualueelle kertyi suuri määrä peräkkäisiä puheenvuoroja, ja relevantin tietosisällön löytäminen koettiin vaikeaksi. Koska tehtävät oli myös jaettu osiin ryhmäläisten kesken, vastaukset olivat monenmuotoisia ja tyyliltään eroavaisia. Haastatteluissa tuli myös ilmi, että ne tehtäväosiot, joiden työstämiseen opiskelijat eivät itse osallistuneet, saattoivat jäädä sisällöltään vieraksi. Tehtävien jakaminen ryhmän sisällä saattoi siis haitata oppimiskokemusta, vaikka se kenties helpottikin ryhmätyön järjestämistä.

BamaLama-ryhmässä ensimmäisen tehtävän koonti jäi lopulta yhden ihmisen varaan, joten palautettu tehtävä oli vain koottu muiden vastauksista, ja siten hajanainen. BamaLama-ryhmä saikin tutorilta kriittistä palautetta vastauksen epäyhteneväisestä

muodosta. Kolmannessa tehtävässä kaksi ryhmäläistä ilmoittautui tekemään koonnin jo heti alkuunsa, jotta tehtävästä saataisiin yhtenäisempi. Ryhmä otti siis ensimmäisestä tehtävästä saadun palautteen huomioon, vaikka ryhmätehtävän informaation sisällön yhdessä koostaminen jäikin vähäiseksi.

Go Moskova Go:ssa tehtävien koonti jakautui useammalle ihmiselle, mutta ryhmädynamiikan kanssa koettiin olevan ongelmia. Ryhmässä oli henkilöitä, joiden osallistuminen tehtävän kokoamiseen jäi viimeiseen iltaan. Viiveen aiheutti osin Moodlen tekniset ongelmat, mutta se ryhmän sisällä se aiheutti eripuraa ja kiistelyä vastuiden jakautumisesta.

Kreislandissa vastausten rakentelu tapahtui pitkälti ryhmätyönä, ja oli lähimpänä sitä tiedon jakamisen ja ongelmaperustaisen oppimisen prosessia, jota on kuvattu tämän tutkielman luvussa 3.4. Ehkä selvin ero muihin ryhmiin oli se, että vaikka myös Kreislandissa tehtävät jaettiin ryhmän sisällä, ryhmäläiset näyttäisivät siitä huolimatta osallistuneen kaikkiin keskusteluihin. Ryhmäkeskustelut pysyivät aktiivisina, ja keskustelualueelle tullutta tietoa jäsennettiin jo ennen tehtävän koontia. Myös deadlinet sovittiin ajoissa. Haastatteluissa opiskelijat näkivät Kreislandissakin ongelmansa. Keskustelu voitiin nähdä konsensushakuisena, eikä ryhmän sisällä syntynyt kunnollista keskustelua asioiden hyvistä ja huonoista puolista. Toisten väitteiden kumoamiseen ei välttämättä viitsitty lähteä. Osin tämän koettiin johtuvan myös Moodlen keskustelualustasta, jossa toisten viesteihin viittaaminen on hankalaa.

Koska haastattelut tehtiin puoli vuotta kurssin jälkeen, opiskelijoilta voitiin kysyä myös kurssin hyödyllisyydestä sekä tiedon soveltamisesta. Kolme opiskelijaa katsoi kurssista olleen jo käytännön hyötyä. Yksi heistä oli juuri aloittanut pedagogiset opinnot, joihin kurssi oli antanut hyvän johdannon, ja toinen opiskelija oli juuri harjoittelussa, jossa pystyi hyödyntämään kurssilla tehtävänä ollutta tekstitaidon tiedon kokeen arviointia. Kolmas oli ottanut ylös opetukseen soveltuvia kirjallistoja. Kaikkien haastateltujen mielestä kurssi oli ollut hyödyllinen, ja monet mainitsivat saaneensa sieltä uusia näkökulmia kirjallisuuden opetukseen. Myös kurssin käytännönläheisyydestä pidettiin, ja kurssin sisältämien asioiden koettiin olevan tärkeitä opettajan uralle suunnatessa.

5.3 Millaiset asiat helpottavat verkkokeskustelua?

Haastatteluiden perusteella opiskelijat kokivat, että verkkokurssilla tehtävien huolellinen suunnittelu on merkittävä tekijä keskusteluiden onnistumisessa. Jos kurssin tarkoituksena on opettaa ryhmätyöskentelyn kautta, keskustelunaiheiden tulisi selkeästi määritellyjä, ja opettajan tulisi muotoilla osuvia, ajatuksia herättäviä kysymyksiä ryhmän pohdittavaksi. Lisäksi annetun materiaalin tulisi tukea kysymyksenasettelua.

Verkkokeskustelun eduksi nähtiin myös tietynlainen kasvottomuus. Vaikka kaikki keskustelivat kurssialueella omalla nimellään, kynnyks vastaukseen oli tavanomaista matalampi. Tunteeseen liittyy todennäköisesti haastatteluissa useasti mainittu vastausaika. Keskustelu ei useinkaan verkkokurssilla ole reaaliaikaista, joten opiskelijoilla on aikaa muotoilla vastauksiaan. Kun vastausta voi pohtia ja kirjoittaa rauhassa, siitä tulee todennäköisemmin perusteltu ja monipuolinen. Tarvittaessa omaa käsitteistöään voi tarkistaa ja laajentaa muista lähteistä.

Kolmas haastatteluvastauksista esiin noussut teema oli ryhmän sisäinen motivaatio. Kaikkien osanottajien tulisi olla motivoituneita olemaan kurssilla ja tekemään tehtäviä yhdessä. Tähän liittyi toive hyvästä ryhmähengestä: Jokaisen tulisi tuntea olevansa tervetullut mukaan ryhmän keskusteluun, ja muiden viestit huomioidaan ja niihin vastataan.

5.4 Mitkä asiat hankaloittavat verkkokeskustelua?

Haastatteluissa opiskelijoilta kysyttiin myös keskustelua vaikeuttavista asioista. Jos lähdemateriaali on tylsä tai ajatuksia herättämätön, kurssilaiselle ei synny tarvetta kommentoida. Materiaalissa pitäisi siis olla koukkuja, joihin tarttua. Kuten edellisessä luvussa todettiin, hyvin muotoillut kysymykset saavat opiskelijat kommentoimaan ja keskustelemaan. Myös hankala aihe voi vaikeuttaa keskustelun syntyä.

Ryhmätyöskentelyä vaikeuttaa myös se, että kaikki ryhmäläiset eivät ole yhtä motivoituneita läpäisemään kurssia, joten keskustelut voivat kärsiä

minimiosallistumisesta. Passiivisuus nostettiin esiin yleisemminkin, sillä kyse ei aina ole motivaation puutteesta. Myös esimerkiksi yhteensopimattomat aikataulut tai keskustelijoiden arkuus saattavat haitata osallistumista. Opiskelijat olivat pitkälti hyväksyneet sen, että ryhmätyöskentelyssä on aina mukana joku, joka ei ole yhtä sitoutunut työhön kuin muut. Tämä ongelma ilmeni myös verkkopedagogiikkakurssilla, mutta silti opiskelijat kokivat, että jokainen ryhmäläinen teki kurssin aikana osansa.

Opiskelijat eivät kokeneet Moodlea optimaaliseksi keskusteluympäristöksi. Vaikka keskusteluiden asynkronisuus on nähty tutkimuskirjallisuudessa oppimistuloksia parantavana seikkana (mm. Bernard & al. 2004), asynkronisuus koettiin hankalaksi Moodlen keskustelurakenteen takia. Keskusteluketjuista muodostui verkkokurssilla pitkiä, polveilevia rimsuja. Erityisen hankalaa oli toisten viesteihin viittaaminen, pitkien ketjujen läpikäyminen yksittäistä tietoa etsittäessä sekä oman asian esittäminen muun keskustelun keskellä. Asiat, joita opiskelija pohtii kurssialueen ulkopuolella, eivät enää välttämättä liity pinnalla olevaan keskusteluun siinä vaiheessa kun niistä tulee keskustelemaan kurssialueelle. Keskustelun ohjaaminen tässä vaiheessa itseä kiinnostavaan suuntaan koettiin hankalaksi.

Verkkokeskustelun kasvottomuudesta on etujen lisäksi myös haittaa. Kurssille ei välttämättä synny me-henkeä tai luontevaa sosiaalisuutta. Katsekontaktin sekä äänenpainojen puuttumisen katsottiin haittaavan kanssakäymistä, erityisesti tunteiden ilmaisua. Yksi opiskelija ilmoitti, ettei halua tuoda esiin vahvoja mielipiteitä verkkokurssilla, vaan pitää ne mieluummin itsellään.

5.5 Opiskelijoiden kokemuksia verkkokeskustelun muodollisuudesta ja laadusta

Haastattelussa esitin opiskelijoille kysymyksiä, jotka liittyivät verkkokurssien keskusteluiden laatuun ja formaalisuuteen. Opiskelijat kokivat verkkokurssikeskustelut osin muodollisina ja osin epämuodollisina. Tämä kaksoisluonne voi selittyä sillä, että kurssilla esiintyi kahdenlaista opiskelukeskustelua: keskustelua varsinaisesta tehtävästä, sekä keskustelua siitä kuinka tehtävän käytännön järjestelyt, kuten koonti ja palauttaminen, hoidetaan.

Koska ryhmätyöskentelyssä on kyse myös vuorovaikutuksesta ja yhdessä oppimisesta, verkkokurssikeskusteluissa on myös sosiaalinen ulottuvuus. Opiskelijat kokivat verkkokurssikeskustelun osin muodolliseksi ja osin epämuodolliseksi, mutta vastaukset kallistuivat enemmän muodollisen puoleen. Verkkokeskustelun muodollisuutta tuki ennen kaikkea se, että kurssien keskustelut pysyvät aiheessa, eivätkä lähde helposti rönsyilemään. Keskustelulla on yhteinen tavoite, tehtävänanto, joka on selkeästi nähtävillä. Myös oman nimen käytön sekä opettajan taholta tulevan valvonnan koettiin tekevän verkkokeskustelusta asiallisempaa ja laadukkaampaa.

Vaikka verkkokeskustelu koettiin muodolliseksi, sitä ei silti välttämättä luettu akateemisesti laadukkaaksi keskusteluksi. Opiskelijat määrittelevät akateemisesti laadukkaan keskustelun hyvin eri tavoin. Osalle akateemisuus tarkoitti lähdeviittauksia tai omien näkemysten perustelua tutkimuksilla, kun taas toisille riitti se, että keskustelijat ovat perehtyneitä aiheeseen ja mielipiteet perustellaan hyvin. Löyhemmän määrittelyn kannalla olevat pitivät verkkokurssien keskusteluita akateemisesti laadukkaina, kun taas tiukemman linjan edustajat epäröivät enemmän.

”Väitteet perustellaan tyypillisesti hyvin, ja ehkä nojataan johonkin teoriaan jopa. Vaikka sitten lähdeviitteitä ei laitetaakaan, mut se tiedon alkuperä on silti mahdollista tarkistaa.” (Opiskelija 4)

”Se on semmoista opiskelukeskustelua. Kyllä siellä on aina muutama joukossa jotka yrittää olla hirveen akateemisesti päteviä ja vakavia, mutta ei se vielä akateemista keskustelua ole. Se on akateemisen keskustelun opettelua.” (Opiskelija 2)

Kriittisesti verkkokeskustelun akateemiseen laatuun suhtautuvat perustelivat mielipidettään keskustelussa esiintyvän argumentaation laiskuudella. Perustelut jäivät verkossa usein antamatta, tai jos niitä annetaan, ne jäivät mutu-tasolle. Lainattaessa ja viitattaessa ei aina muisteta kertoa ketä lainataan tai mihin viitataan. Verkkokeskusteluissa nähtiin silti potentiaalia parempaankin keskustelun tasoon, eikä kirjallisuuspedagogiikan kurssia välttämättä edes koettu oikeaksi paikaksi erityisen formaalille kanssakäymiselle.

”[Kirjallisuuspedagogiikka] on toki akateeminen ala ja vaaditaan

akateemista koulutusta, mutta kyllä mun mielestä silti opettajalle sellainen maalaisjärki on ihan äärimmäisen tärkeä kuitenkin myös. Mut ehkä se oli syy miksi se ei ollut niin akateemista kuin joissain seminaareissa.” (Opiskelija 7)

5.6 Opettajan ja tutorin rooli kurssilla

Kirjallisuuspedagogiikkakurssilla oli kaksi ohjaajaa. Opettaja, joka oli koonnut kurssimateriaalit, sekä tutor, jonka tehtävänä oli valvoa ryhmitöitä ja arvostella tehtävät. Ongelmanperustaisessa oppimisessä hyödynnetään usein opettaja ja tutor-jakoa. Ongelmanperustaisen oppimisen prosessissa tutor on kuitenkin usein aktiivisesti mukana ohjaamassa opiskelijaryhmiä niin tehtävän fokuksen muodostamisessa kuin tiedonhankinnassakin, ja mallin yhtenä peruspilarina on jatkuva arviointi (Portimojärvi & al., 2008). Kirjallisuuspedagogiikan kurssilla ohjaajien rooli oli jätetty kurssilla tarkoituksella hyvin pieneksi, ja pääpaino oli opiskelijoiden välisellä ryhmätyöskentelyllä. Tutor kyllä tarvittaessa otti osaa keskusteluun ja esimerkiksi selvensi tehtävänantoa, mutta hän ei pyrkinyt ohjaamaan opiskelijoiden ryhmätyöprosessia, vaan antoi sen muodostua itsestään.

Haastatteluiden perusteella opiskelijat kokivat etäännytetyn opettajuuden kurssiin sopivaksi. Opiskelijoiden kontaktit opetushenkilökuntaan tapahtuivat lähinnä ohjeistuksen, tehtävien palautuksen ja palautteensaannin merkeissä. Ainoastaan yksi opiskelija olisi kaivannut enemmän kontrollointia ohjaajien suunnalta, ja silloinkin lähinnä ryhmätöiden vastuiden jakamiseen liittyen.

Vaikka verkkokurssin opettaja toimi vain taustalla, suurin osa haastatelluista opiskelijoista katsoi opettajan valvovan silmän vaikuttaneen heidän käyttäytymiseensä verkkokeskustelussa. Kyse oli ennen kaikkea siitä millaisen kuvan opiskelijat toivoivat välittävänsä verkon kautta opettajalle. Opiskelijoiden mielestä keskustelualueelle kirjoitettujen viestien tulisi ennen kaikkea heijastaa heidän osaamistaan aihealueella. Myös aktiivisuus keskustelussa ja hyvän kielen käyttäminen nousivat esiin valvonnan vaikuttavuudesta puhuttaessa.

”No se argumentointi, mä luulen et olis kuitenkin aika samanlaista, mut siihen aktiivisuuteen se [valvonta] vaikuttaa. Et haluun tuoda esiin et minullakin on ideoita ja minä olen osallistunut.” (Opiskelija 1)

”Mä haluan tehdä mahdollisimman hyviä kommentteja, ja semmoisia selkeitä, ja käyttää oikeita termejä ja hyvää kieltä.” (Opiskelija 6)

Neljä opiskelijaa ei katsonut opettajan valvonnan vaikuttaneen omaan verkkokurssikäyttäytymiseensä. Muutamat jopa totesivat kokonaan unohtaneensa opettajan läsnäolon kurssilla. Osaltaan tähän vaikutti opettajan näkymätön rooli, mutta osin kyse oli myös valvonnan unohtamisesta tarkoituksella, jotta keskustelu olisi kurssialueella vapaampaa.

”Ehkä siinä on tietyllä tapaa se, et jos sä voit unohtaa sen opettajan, niin voit kirjoittaa vähän vapautuneemmin. Et ehkä joskus vois saada annettua enemmän jos ei olis niin auktoriteetinpelossa.” (Opiskelija 10)

5.7 Ryhmätyöskentely ja yhdessä oppiminen

Korhosen (2005) tutkimusta ryhmän toiminnasta verkko-opiskelutilanteessa tarkasteltiin aiemmin tämän tutkielman luvussa 3.2. Epäsymmetristä vuorovaikutusta ja epätasaista osallistumista ilmeni myös kirjallisuuspedagogiikan kurssilla, ja se osaltaan vaikeutti ryhmien työskentelyä.

Kirjallisuuspedagogiikan kurssilla ei ollut esimerkiksi orientaatiokertaa, jossa opiskelijat olisivat tavanneet toisensa kasvotusten. Ryhmän muodostaminen pelkästään verkon kautta koettiin hankalaksi.

”Semmoinen itseohjautuva ryhmä, jonka pitäisi pystyä tekemään jotakin, niin että kukaan ei oo ottanut vetovastuuta tai ketään ei nimetä johtajaksi, niin semmoinen on verkossa hirveän vaikeeta kun ei tavata lainkaan.” (Opiskelija 2)

Erityisesti aktiiviset opiskelijat näyttivät kokevan ryhmäytymisprosessin raskaaksi ja hitaaksi. Ongelmat liittyivät selkeästi tunnistettavan johtajan tai ohjauksen puutteeseen, jonka seurauksena ryhmän sisäinen yhtenäisyys, ryhmätietoisuus, muodostui hitaasti.

Opiskelijat olivat sitä mieltä, että ryhmähengen syntyminen vaatii henkilökohtaisen, mielellään kasvokkaisen, kontaktin muihin ryhmäläisiin.

Vaikka opiskelijat eivät kokeneetkaan, että kurssilla syntyi ryhmähengeä, useimmat silti totesivat ryhmätyöskentelyn olleen ihan toimivaa. Kurssilla oli kolme oppimistehtävää, joten periaatteessa kurssin opiskelijat kävivät läpi ongelmaperustaisen oppimisen syklin (ks. luku 3.3) kolme kertaa. Ryhmätehtävänä näistä kolmesta tarvitsi kuitenkin tehdä vain kaksi, joten suurin osa opiskelijoista kävi oman ryhmänsä kanssa syklin läpi vain kahdesti. Toisella kerralla ryhmätyön koettiin pääasiassa helpottuneen, ja ensimmäisen tehtävän ongelmista otettiin opiksi. Vain Go Moskova Go -ryhmässä koettiin tunnelman huonontuneen toisessa yhteistehtävässä, sillä ryhmässä tapahtui jakautumista aktiivisiin ja ei-aktiivisiin opiskelijoihin, joiden välillä oli skismaa.

Bamalama-ryhmässä toimivuus liittyi haastatteluiden ja tarkkailun perusteella siihen, että toiminta oli tehtäväkeskeistä. Vaikka ryhmän sisällä ihmisten aktiivisuudessa oli eroja, ryhmäläiset kokivat silti kaikkien tehneen osansa. Ryhmätehtävät jaettiin kurssialueella suunnilleen samankokoisiin osiin, ja jokainen työsti omaa osuuttaan itsenäisesti. Lopulta tuotetut tekstit koottiin yhteen. Ensimmäisessä tehtävässä koottu lopputulos koettiin hajanaiseksi, joten kolmannessa tehtävässä koontiin ja ryhmän yhteiseen pohdintaan kiinnitettiin enemmän huomiota. Ryhmä siis otti saadun palautteen huomioon.

Go Moskova Go-ryhmästä haastattelin vain kahta henkilöä, mutta verkkokurssin tarkkailun ja haastatteluiden perusteella ryhmätyöskentely oli hankalampaa kuin muissa ryhmissä. Ryhmän sisällä syntyi kitkaa töiden jakautumisesta sekä aikatauluista.

”Tunnelma vähän lässähti loppua kohden, kun se porukka rupes jakautumaan niihin yli-innokkaiisiin ja ylilaiskoihin.” (Opiskelija 6)

Sen sijaan, että aktiiviset keskustelijat olisivat onnistuneet ylläpitämään ryhmän työntöä (ks. Korhonen 2005), ryhmä näytti jakautuvan lopuksi eri leireihin. Palautekeskustelun ja haastatteluiden perusteella ongelmana oli se, ettei ryhmän sisällä saatu aikaiseksi toimivaa keskustelua yhteisistä tavoitteista ja päämääristä. Ryhmätietoisuus oli siis heikkoa.

Kreisland oli dynamiikaltaan kurssin toimivin ryhmä, ja sai haastattelussa eniten myönteisiä kommentteja. Tosin myös Kreislandissa osa ryhmäläisistä osallistui tehtävien tekemiseen nopeammin kuin toiset, mutta se ei noussut ongelmaksi ryhmän sisällä.

”Mutta kyllä mulle jäi toisaalta sellainen olo, [...] et osa teki vähän enemmän alkuun ja osa teki sit vähän myöhemmin. Et kyllä se työnteko sit loppujen lopuksi tosi hyvin jakautu, kun tehtiin semmoisia omia deadlineja. [...] Et kaikki teki yhtä paljon hommia, vaik olikin hyvin erityylyisiä ihmisiä ja opiskelijoita siinä mukana.” (Opiskelija 7)

Haastatteluiden perusteella useimmat koetut ongelmat olivat yhteisiä, vaikka ryhmissä ne eivät välttämättä näkyneetkään. Ryhmän koko nousi usein esiin, ja useimmat pitivät noin kymmenen hengen ryhmää liian suurena jotta kurssialueella olisi voinut syntyä luontevaa keskustelua. Ryhmien keskusteluihin otti osaa niin monta ihmistä, että ainoastaan aktiivisimmat osallistujat näkyivät keskustelualueella, ja hiljaisemmat osanottajat katosivat muiden viestittäjien joukkoon. Toisaalta pienryhmätyöskentely nähtiin hyväksi vaihtoehdoksi, jos verkkokurssilla halutaan hyödyntää kommunikoivaa oppimista.

Aikataulut ja ajankäyttö olivat toinen tehtävien organisointia haitannut tekijä. Verkkokurssille osallistuu opiskelijoita eri elämäntilanteissa, ja osallistujien tavoitteet ja motivaatiotaso kurssin suhteen vaihtelevat. Opiskelijoiden sitoutuminen verkkokurssiin voi olla heikompaa kuin sitoutuminen kontaktiopetukseen.

”Joinain viikkoina kun ei ollut aikaa, oli muita kursseja tai sitten unohti kokonaan sen kurssin, niin tuli osallistuttua paljon vähemmän.” (Opiskelija 4)

Opiskelijat selittivät puutteellisesta osallistumisestaan eri tavoin. Osa koki, että oman jaksamisen ja ryhmätyön epätasaisesti jakautuvan luonteen vuoksi oli syytä heittäytyä heti ”keskinkertaisten kastiin”, toiset taas väsyivät kannustamaan muita. Myös kurssin ulkopuoliset syyt, kuten matkat, kiire tai sairastaminen, selittivät passiivisuutta.

Vaikka ryhmätyöskentelyyn koettiin liittyvän monia negatiivisia aspekteja, kaikki ryhmät suoriutuivat ajallaan ryhmätöiden palauttamisesta, ja saivat niistä kohtalaisen

hyvät arvosanat. Ryhmätyöskentelyn onnistuminen tai epäonnistuminen näyttäisi kuitenkin vaikuttavan siihen, millainen kokonaisvaikutelma opiskelijoille jäi kurssista ja oppimistapahtumasta (ks. Kuhlthau 1993, Portimojärvi & al. 2008).

6. Johtopäätökset

Olen tässä tutkimuksessa tarkastellut tapoja, joilla opiskelijat jakavat tietoa kirjallisuuspedagogiikan verkkokurssilla, ja kiinnittänyt samalla huomiota myös opiskelumotivaatioon vaikuttaviin tekijöihin verkkokurssiympäristössä.

Kirjallisuuspedagogiikan verkkokurssilta pystyi tunnistamaan syväoppijoita, pintaoppijoita sekä strategisesti suuntautuneita opiskelijoita. Verkkokurssiympäristössä näitä ryhmiä erotti toisistaan erityisesti oppimistavoitteet sekä ajanhallintataidot. Eniten erimielisyyksiä syntyi pintaoppijoiden sekä strategisesti suuntautuneiden opiskelijoiden välille aikataulujen ja tehtävänjaon osalta. Erimielisyyksistä päästiin yli keskustelemalla, mutta opiskelijoiden erilaiset tavoitteet ja motivaatiot loivat ryhmien sisälle jännitteitä jo kurssin alusta alkaen.

Merkityksellisyys nousi yhdeksi tärkeimmistä motivaationlähteistä haastateltujen keskuudessa. Merkityksellisyys määriteltiin liittyväksi tavoitteellisuuteen ja opinnoissa etenemiseen, ja esiin nousi myös ajatus opintojen hyödynnettävyydestä työelämässä. Ongelmaperustaisessa oppimisessa pyritään usein käyttämään työelämän ja todellisen elämän ilmiöistä johdettuja ongelmia. Kirjallisuuspedagogiikan kurssi saikin kiitosta juuri konkreettisista ja opettajan työhön liittyvistä ryhmätehtävistä. Merkityksellisyyden ohella myös päämäärätietoisuus sai useita mainintoja, ja sen koettiin osin liittyvän myös merkityksellisyyteen.

Tiedon jakamiseen verkkokurssilla vaikuttivat useat seikat, jotka voidaan luokitella ihmisiin liittyviin tekijöihin sekä ulkoisiin tekijöihin (ks. taulukko 2). Verkkokeskustelu on usein kasvotonta ja keskustelukumppanit jäävät etäiseksi, mikä voi joissakin tapauksissa madaltaa opiskelijoiden sosiaalista kynnystä osallistua keskusteluun. Kasvottomuus voidaan nähdä kuitenkin myös haittana, sillä se voi estää me-hengen ja luontevan sosiaalisuuden syntymisen. Myös opiskeluryhmän sisäinen dynamiikka ja motivaatiotekijät vaikuttavat siihen, saako ryhmä käyttöönsä kaikkien jäsentensä yhdistetyn tietopohjan. Aktiiviset keskustelijat ovat tärkeitä ryhmän toiminnalle. He

voivat joko ylläpitää keskustelua ryhmässä, niin että harvemmin osallistuvat opiskelijat pystyvät seuraamaan ryhmän ajatuksenkulkua ja etenemistä helpommin. Parhaassa tapauksessa he voivat innoittaa passiivisempia osallistujia ilmaisemaan myös oman mielipiteensä (vrt. Korhonen 2005). Opiskelijat kiinnittivät huomiota kanssaopiskelijoidensa aktiivisuuteen kurssilla, mutta vähemmän aktiivisten opiskelijoiden ei katsottu olevan liian passiivisia jotta ryhmän yhteistyö olisi kärsinyt. Opiskelijat näyttivät hyväksyneen sen, että ryhmätyöskentelyssä on aina mukana joku, joka ei ole yhtä sitoutunut yhteiseen työhön kuin muut. Kyse ei aina ole pelkästään motivaation puutteesta, vaan myös yhteensopimattomat aikataulut, suuri työmäärä tai keskustelijoiden arkuus saattavat haitata osallistumista.

Tiedon jakamiseen motivoivat tekijät

Ihmisiin liittyvät tekijät	Ulkoiset tekijät
Verkkokeskustelun kasvottomuus <ul style="list-style-type: none"> • madaltaa kynnystä osallistua keskusteluun Ryhmän sisäinen motivaatio Hyvä ryhmähenki	Mielekkäät oppimistehtävät Oppimista tukeva kirjallinen materiaali Opettajan ”valvova silmä” Asynkroninen keskustelu <ul style="list-style-type: none"> • aikaa muotoilla oma vastaus • tarvittaessa tiedon oikeellisuuden ehtii tarkistamaan

Tiedon jakamista vaikeuttavat tekijät

Ihmisiin liittyvät tekijät	Ulkoiset tekijät
Ryhmädynamiikan ongelmat Yhteensopimattomat aikataulut Verkkokeskustelun kasvottomuus <ul style="list-style-type: none"> • ryhmään ja sen tavoitteisiin sitoutuminen voi jäädä vähäiseksi • tunnetilojen kommunikoinnin vaikeus 	Tylsä tai ajatuksia herättämätön materiaali Moodlen rajoitteet <ul style="list-style-type: none"> • toisten viesteihin viittaamisen vaikeus • oman ajatuksen tai idean esiinsaaminen pitkässä viestiketjussa

Taulukko 2. Tiedon jakamiseen vaikuttaneet tekijät verkkopedagogiikan kurssilla.

Myös Enkolan (2010) tutkimuksessa ilmeni samankaltaisia kokemuksia tiedon jakamisen hankaluuksista, vaikka hänen tutkimuskohteenaan olivat kasvokkain vuorovaikuttavat opiskelijaryhmät. Erityisesti Enkolan kuvaaman nuorimman tiimin

työskentelyssä esiintyi samoja ongelmia tiedon jakamisessa kuin kirjallisuuspedagogiikan kurssilla. Omia tietoja ei välttämättä jaeta, koska niitä ei osata arvostaa tai nähdä tärkeänä osana ryhmän tietoperustaa. Myös kokeneempien tai taitavampien yksilöiden läsnäolo ryhmässä voi johtaa omien tietojen tai taitojen väheksymiseen. Ensimmäisenä syksynä opiskelijat eivät välttämättä olleet uskaltaneet tuoda esiin omaa eriävää mielipidettä, jos ryhmän enemmistö oli ollut vastakkaista mieltä. (Enkola 2010, 85-88.)

Kirjallisuuspedagogiikan kurssilla tehtiin ryhmissä kaksi tai kolme tehtävää, ja ryhmissä näkyikin kehittymistä liittyen yhdessä työskentelemiseen. Ensimmäisen tehtävän aikana ryhmien työskentelyssä esiintyi epävarmuutta ja ongelmia, mutta viimeisen tehtävän kohdalla nämä ongelmat oli tunnistettu ja niistä oli usein otettu opiksi, jolloin yhteistyö sujui aiempaa paremmin. Verkko-opetuksen ongelmana voikin olla se, että ryhmäläiset eivät ehdi kurssin aikana tekemään tarpeeksi yhteistyötä hitsautuakseen yhteen toimivaksi tiimiksi. Myös verkkokeskustelun kasvottomuus vaikeuttaa ryhmäytymistä, varsinkin jos kurssilta puuttuvat kokonaan lähitapaamiset. Ryhmätyöskentely on siis verkko-opetuksen kannalta kaksiteräinen miekka: se voi sitouttaa opiskelijat tekemään yhdessä töitä kurssin eteen, mutta toisaalta se mahdollistaa kurssin läpäisyn minimipanostuksella. Ryhmäytymiseen tulisi panostaa jo ennen tehtävänantoa esimerkiksi lähitapaamisella, tutustumistehtävillä tai kannustamalla reaaliaikaiseen verkkokeskusteluun. Ensimmäisen oppimistehtävän aikana ryhmällä tulisi vielä olla opettajan tai tutorin tuki, jos ryhmänmuodostuksessa tai tehtävän fokuosoinnissa esiintyy ongelmia. Vaikka ongelma-perustaisen oppimisen syklissä korostetaan opiskelijoiden omaa aktiivisuutta ryhmänmuodostuksessa, ainakin verkkokurssiympäristössä toimiva ryhmä tarvitsee alkutaipaleellaan ohjausta ja tukea. Ryhmän sisälle syntyvä luottamus ja kokemus yhteishengestä tukee opiskelijoiden tiedon jakamista ja siten oppimista.

Hyvät oppimistehtävät motivoivat ja innostavat opiskelijoita, ja kirjallisuuspedagogiikan kurssilla työelämään liittyvät oppimistehtävät koettiin erittäin mielenkiintoisiksi. Sen sijaan oppimisalustana käytetty Moodle ei saanut kiitosta. Kurssilla ryhmäkeskustelu oli erityisen tärkeä osa tehtävien suorittamista, ja Moodlen keskustelurakenteen nähtiin jopa haittaavan pitkiä keskusteluita. Opiskelijat kokivat

hankalaksi erityisesti toisten viesteihin viittaamisen, pitkien ketjujen läpikäymisen yksittäistä tietoa etsittäessä sekä oman asian esiintuomisen muun keskustelun keskellä. Keskustelun sijaan viestiketjut saattoivat välillä vaikuttaa epäyhtenäiseltä huutelulta, ja vuorovaikutus jäi minimaaliseksi opiskelijoiden vain lisätessä oman viestinsä ketjun jatkoksi. Lisäksi kurssin aikana esiintyi teknisiä ongelmia, jolloin osalla opiskelijoista oli vaikeuksia päästä kurssialueelle.

Kirjallisuuspedagogiikan kurssin opiskelijat kokivat verkkokeskustelut osin muodollisina ja osin epämuodollisina. Verkkokeskustelun muodollisuutta tuki erityisesti se, että kurssin keskustelut pysyivät opiskeltavassa aiheessa, eivätkä lähteneet rönsyilemään. Keskustelulla oli myös yhteinen tavoite, tehtävänanto, joka oli selkeästi nähtävillä. Vaikka kurssin keskustelu koettiin muodolliseksi, sitä ei välttämättä koettu akateemisesti laadukkaaksi keskusteluksi. Osalle opiskelijoista keskustelun akateemisuus tarkoitti lähdeviittauksia tai väitteiden perustelua tutkimuksilla, kun taas toisille riitti se, että keskustelijat olivat perehtyneitä aiheeseen. Kriittisimmin keskustelun akateemisuuteen suhtautuvat kokivat, että verkkokeskustelussa väitteet jäivät usein perustelematta, tai perustelut jäivät mututasolle. Opiskelijoiden mielestä kirjallisuuspedagogiikan kurssi ei välttämättä edes olisi ollut oikea paikka formaalille keskustelulle, sillä työelämästä ammentavat oppimistehtävät toivat keskustelun lähemmäs arkielämää.

Opiskelijoiden tiedon jakamista verkkokursseilla on tutkittu Suomessa vain vähän, mutta verkkokurssien lisääntyneen suosion ja uusien opiskelutapojen takia aiheesta olisi tärkeää saada lisätietoa. Tämän tutkimuksen yleistettävyyttä vaikeuttaa haastateltujen verrattain pieni määrä, mutta tulokset voivat antaa suuntaviivoja tulevalle tutkimukselle. Esimerkiksi kirjallisuuspedagogiikan verkkokurssi järjestetään vuosittain suunnilleen muuttumattomana, joten opiskelijoiden motivaatiosta jakaa tietoa voitaisiin tehdä pitkittäistutkimus, ja kehittää samalla tapoja tukea ryhmäytymisprosessia. Olisi myös mielekästä selvittää lähitapaamispäivän tuomia etuja ryhmän muodostumisessa. Tutkimuksen kohteeksi voitaisiin ottaa lähitapaamisia sisältäviä verkkokursseja sekä täysin verkon välityksellä tapahtuvia kursseja. Olisi myös mielenkiintoista tarkastella tiedon jakamisen tapoja ja motivaatioita teknisen alan, esimerkiksi ohjelmoinnin, verkkokurssilla. Kurssitehtäviin liittyvän keskustelun luonne on todennäköisesti näillä

kursseilla erilainen, sillä tehtävät eivät ole yhtä monitulkintaisia kuin kirjallisuuspedagogiikan kursseilla.

Tiedon jakaminen on tärkeä osa ryhmätyöskentelyn ja oppimistehtävän onnistumista, ja se voi tuoda yksilökeskeisemmillekin verkkokursseille sitouttavaa yhteisöllisyyttä. Myös ohjauksen roolia tulisi tarkastella kriittisesti ongelma- ja projektiperustaisessa oppimisessä. Jos ryhmä ei kykene muodostamaan keskenään yhteisymmärrystä oppimistehtävän tavoitteesta tai ryhmässä on paljon pintaoppijoita, on ohjaus ja palautteenanto ensiarvoisen tärkeää yhteishengen muodostumisen kannalta.

Lähteet

- Bernard, R.M., Abrami, P.C., Lou, Y., Borokhovski, E., Wade, A., Wozney, L., Wallet, P.A., Fiset, M. & Huang, B. 2004. How does distance education compare with classroom instruction? A meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 3 (74), 379–439.
- Bernard, R.M., Abrami, P.C., Borokhovski, E., Wade, C.A., Tamin, R.M., Surkes, M.A. Clement Bethel, E. 2009. A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research*, 79 (3), 1243-1289.
- Bonk, C.J. 2001. *Pedagogical Tools of the Trade: Developing Online Courses with a Focus on Learning*. Seminaariesitys.
- Duguid, P. 2005. "The art of knowing": Social and tacit dimensions of knowledge and the limits of the community of practice. *The Information Society* 21 (2), 109-118.
- Enkola, M. 2010. Tiedon jakaminen opiskelijoiden käytäntöyhteisöissä Proakatemiassa. Tampereen yliopisto. Informaatiotutkimuksen ja interaktiivisen median laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. 2. korj. painos. Juva: PS-Kustannus, 159-183.
- Eskola, J. & Vastamäki J. 2010. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. 3. uudis. Painos. Juva: PS-Kustannus, 26-44.
- Grönfors, M. 2007. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Juva: PS-Kustannus.
- Haasio, A. & Savolainen, R. 2004. *Tiedonhankintatutkimuksen perusteet*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- Hakkarainen, P. 2008. PBL informaatiolukutaidon yhteisöllisenä tukena ja näkyväksi tekijänä. Teoksessa Sormunen, E. & Poikela, E. (toim): *Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print, s. 134-164.
- Hansen, P. & Järvelin, K. 2005. Collaborative information retrieval in an information-intensive domain. *Information Processing and Management*, 41 (5), 1101-1119.
- Haythornthwaite, C. & Andrews, R. 2011. *E-learning theory and practice*. London: Sage.

Heinström, J. 2006. Fast surfing for availability or deep diving into quality - motivation and information seeking among middle and high school students. *Information Research*, 11 (4). [saatavilla: <http://www.informationr.net/ir/11-4/paper265.html> käytetty 9.9.2014]

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13., osin uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Huysman, M. & de Wit, D. 2002. Knowledge sharing in practice. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Hyldegård, J. 2006. Collaborative information behaviour – exploring Kuhlthau's Information Search Process model in a group-based educational setting. *Information Processing and Management*, 42 (1), 276-298.

Illeris, K. 2007. How we learn: learning and non-learning in school and beyond. Abingdon: Routledge.

Karamuftuoglu, M. 1998. Collaborative information retrieval: Toward a social informatics view of IR interaction. *Journal of American Society for Information Science*, 49 (12), 1070-1080.

Kiviniemi, K. 2001. Autonomian ja ohjauksen suhde verkko-opetuksessa. Teoksessa: Pekka Sallilla ja Pekka Kalli (toim.) *Verkot ja teknologia aikuisopiskelun tukena. Aikuiskasvatuksen 42. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Korhonen, V. 2005. Ohjaus ja opiskelu verkossa – tarkastelussa ryhmän vuorovaikutus verkkoyhteisössä. *Kasvatus* 37 (3), 236-246.

Kuhlthau, C. 1993. *Seeking Meaning. A process approach to library and information services*. New Jersey: Ablex.

Lehtinen, E. & Nummenmaa, M. 2012. Etäopetuksen lumo: Kansainvälinen kirjallisuuskatsaus. Turun yliopiston oppimistutkimuksen keskus. [saatavilla: http://etaopetus.files.wordpress.com/2012/03/etaopetuksen_lumo.pdf käytetty 10.6.2014]

Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. NY: Oxford University Press.

Poikela, E. & Poikela, S. 2005. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma. Teoria, kehittäminen ja suunnittelu. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (toim.): *Ongelmista oppimisen iloa – ongelmaperustaisen pedagogiikan kokeiluja ja kehittämistä*. Tampere: Tampere University Press, s. 27-52.

Poikela, E. 2008. Miten informaatio muuntuu osaamiseksi? Teoksessa Sormunen, E. &

- Poikela, E. (toim): Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print, s. 56-84.
- Poikela, E. & Poikela, S. 2010. Ongelmaperustainen pedagogiikka eilen, tänään ja huomenna. *Kasvatus & Aika* 4 (4), 91-120. [Saatavilla: http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=354 käytetty 10.6.2014]
- Portimojärvi, T., Kärnä, M. & Vuoskoski, P. 2008. Kohti yhteisöllistä tiedonhankintaa – Ongelmaperustainen oppiminen tiedonhankinnan ympäristönä. Teoksessa Sormunen, E. & Poikela, E. (toim): Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print, s. 103-133.
- Propp, K.M. 1999. Collective information processing in groups. Teoksessa: L.R. Frey (toim.) *The handbook of group communication theory & research*. Thousand Oaks: Sage.
- Shah, Chirag. 2012. Collaborative information seeking. *The art and science of making the whole greater than the sum of all*. Heidelberg: Springer.
- Shah, Chirag. 2014. Collaborative information seeking. *Journal of the Association for Information Science and Technology* 65(2), 215-236.
- Sormunen, E. & Poikela, E. (toim). 2008. Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Tanni, M. 2008. Määrätyt oppimistehtävät ja oppilaiden informaatiokäyttätymisen tekijät. Teoksessa Sormunen, E. & Poikela, E. (toim): Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print, s. 85-102.

Liite 1:

Haastattelurunko

1. Taustatiedot

- 1.1. Vastaajan nimi
- 1.2. Yliopisto ja opiskeluala
- 1.3. Opintojen aloitusvuosi
- 1.4. Minkä verran sinulla on kokemusta verkkokurssiopiskelusta?
- 1.5. Mitä mieltä olet verkko-opiskelusta?

2. Kirjallisuustieteen verkkokurssi (viime kevät)

- 2.1. Osallistuit viime keväänä Taiteiden tutkimuksen valtakunnallisen virtuaaliopetuksen kirjallisuuspedagogiikan verkkokurssille, millainen kokemus se oli?
- 2.2. Tunsitko muita kurssille osallistuneita ennalta?
- 2.3. Kurssi oli aineopintotasoa. Koitko, että ennakkotietosi olivat kurssille riittävät? Kuinka syvää kirjallisuustieteen osaamista verkkokurssilla vaadittiin?
- 2.4. Kurssilla teidät jaettiin pienryhmiin. Miten koit pienryhmätyöskentelyn toimivan verkossa? Mitä hyviä/huonoja puolia siinä oli?
- 2.5. Syntyikö ryhmässänne ryhmähenkeä? Jos syntyi, miten se ilmeni?
- 2.6. Oliko ryhmäläistenne osallistumisaktiivisuudessa eroja?
- 2.7. Kuinka aktiivisesti osallistuit itse ryhmätyöskentelyyn?

2.8. Vaativatko ryhmätehtävät tiedonhakua kurssialueen ulkopuolelta?

Jos kyllä, mistä hait tietoa ja toitko löydöksesi muiden ryhmäläisten tietoon?

2.9. Oliko sinulla aiempaa tietotaitoa koskien ryhmätehtäviä? Toitko sen esille kurssilla?

2.10. Tunsitko saavasi palautetta ja vastauksia viesteihisi muilta keskustelijoilta?

2.11. Syntyikö kurssin aikana keskusteluissa erimielisyyksiä?

Kyllä: Saatiinko asiaan kuitenkin päätös? Haettiin asiaan edes yhteistä konseusta/ratkaisua, vai oliko kyse mielipide-eroista?

2.12. Millainen oli opettajan rooli kurssilla? *(Saiko tukea, neuvoja tai palautetta kurssin aikana)*

2.13. Oliko kurssilla käydyistä keskusteluista hyötyä opintojasi ajatellen? Miten?

3. Yleisesti keskusteluista verkkokursseilla

3.1. Kuinka tärkeänä pidät verkko-opiskelun sosiaalista kontekstia? *(keskustelut, ryhmätyöt)*

3.2. Ovatko verkkokurssien keskustelut mielestäsi formaaleja vaiko informaaleja? *(Vertautuuko verkkokeskustelu eniten kahvipöytäkeskusteluun, luentokeskusteluun vaiko esimerkiksi kirjalliseen keskusteluun?)*

3.3. Kuinka verkkokurssien keskustelut eroavat avoimen internetin puolella käydyistä foorumi/chattikeskusteluista?

3.4. Koetko, että verkkokurssien keskustelualueilla käydään akateemisesti laadukasta keskustelua?

kyllä: Millaisia vaatimuksia ”akateemisuus” asettaa verkkokeskustelulle?

ei: Miksei?

3.5. Millaiset asiat helpottavat keskustelua verkkokurssilla?

3.6. Millaiset asiat hankaloittavat keskustelua verkkokurssilla?

3.7. Koetko, että kurssialueelle kirjoittamiseen voisi muodostua jonkinlainen kynnys?

3.8. Verkkokurssilla opettaja seuraa keskusteluita. Vaikuttaako tieto siitä jotenkin argumentointiisi kursseilla?

4. Motivaatio

Valitse seuraavista kolme itsellesi tärkeintä motivaation lähdettä oppimistilanteessa:

(Vaihtoehdot ojennetaan haastateltavalle paperilla, puhelinhaastatteluissa lähetetään etukäteen haastateltaville sähköpostilla.)

1. Tunnelma/Ilmapiiri: Turvallisuus, Mukavuus, Joukkoon kuuluminen
2. Palaute: Reagointi, Tukeminen, Rohkaisu
3. Sitoutuminen/Innostuminen: Vaivannäkö, Osallistuminen, Innostus
4. Merkityksellisyys: Mielenkiintoisuus, Relevanssi, Autenttisuus
5. Valinnanvara: Joustavuus, Mahdollisuudet, Itsenäisyys
6. Moninaisuus/Vaihtelu: Uutuudenviehätys, Juonittelu, Epävarmuudet
7. Uteliaisuus: Hauskuus, Haaveilu, Hallinta
8. Jännittyneisyys: Haaste, Epäsopu, Väittely
9. Vuorovaikutus: Yhdessä tekeminen, Tiimityöskentely, Yhteisö
10. Päämäärälähtöisyys: Tuotelähtöisyys, Onnistuminen, Omistajuus

-
1. Tone/Climate: Psych Safety, Comfort, Belonging
 2. Feedback: Responsive, Supports, Encouragement
 3. Engagement: Effort, Involvement, Excitement
 4. Meaningfulness: Interesting, Relevant, Authentic
 5. Choice: Flexibility, Opportunities, Autonomy
 6. Variety: Novelty, Intrigue, Unknowns
 7. Curiosity: Fun, Fantasy, Control
 8. Tension: Challenge, Dissonance, Controversy
 9. Interactive: Collaborative, Team-Based, Community
 10. Goal Driven: Product-Based, Success, Ownership

Perustele, miksi valitsit juuri nämä kolme. Liittyvätkö ne jotenkin toisiinsa?

4.1. Kuinka valitsemasi termit sopivat yhteen verkko-opiskelun kanssa?

4.2. Oletko saanut verkkokurssilta kokemuksia valitsemistasi aiheista? Voitko kertoa esimerkkejä?