

VERKKO-OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA YLIOPISTO-OPISKELUSTA

Kertomuksia teoriasta ja käytännöstä



Virpi Vaattovaara
Lisensiaatintyö
Kasvatustiede
Lapin yliopisto
Kevät 2005

VERKKO-OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA YLIOPISTO-OPISKELUSTA

Kertomuksia teoriasta ja käytännöstä

Virpi Vaattovaara

Rovaniemi: Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

Lisensiaatintyö

109 sivua ja liitteet 9 sivua

Kevät 2005

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessani kuvaan teorian ja käytännön kohtaamia yliopisto-opiskelussa opiskelijoiden silmin. Tarkastelen verkko-opiskelijoiden kertomusten kautta heidän käsityksiään ja kokemuksiaan siitä, millainen oppimisteoreettinen ajattelu ohjaa yliopisto-opettajien pedagogisia valintoja ja toimintaa. Tutkin opiskelijoiden esittämiä hyvän oppimisen malleja, joita he kehittelevät Tieto- ja viestintäteknikan opetuskäyttöopintojen verkkokeskustelujen oppimistehtävissä syksyllä 2002. Aineistona ovat Suomen kahdeksan yliopiston opiskelijoiden (N=109) verkkokeskustelutehtävien tekstit (400 sivua) ja Lapin yliopiston viiden naisopiskelijan haastattelut. Tutkimukseni metodologisena viitekehysenä on narratiivisuus, joka liittyy myös kohteeseen eli opiskelukokemuksiin kertomusten toimiessa kokemusten välittäjinä ja kuvaajina.

Kuljen kasvatustieteen ja sosiologian maastossa, mutta luen myös viittoja kasvatustieteiden filosofiaan. Tarkastelen merkityksellisten asioiden kertomista muun muassa ricœurlaisen hermeneuttisen filosofian kautta pohtiessani kirjoittamista, joka ottaa puheen paikan. Verkko-oppimisympäristö toimii tutkimuksessani aineistonkeruuforumina, jota tarkastelen reflektiivisenä tilana, mutta myös opiskelijoiden läsnäolon paikkana niin vuorovaikutuksessa kuin koko oppimisprosessin jakamisessa. Verkossa tapahtuvaa vuorovaikutusta tutkin tarkastelemalla, millaisia mediataitoja verkon eri toimijoiden tekstuaalisissa kohtaamisissa tarvitaan.

Opiskelijat kaipasivat yliopistoihin enemmän tasa-arvoista keskustelua ja yhteistoiminnallista opiskelua, joka parhaimmillaan johtaa yhteisöllisyyteen ja dialogin syntymiseen. Kriittinen ote liittyy opiskelijoiden mielestä kiinteästi akateemiseen opiskeluun, mutta yliopisto-opetuksessa perinteiset työtavat ja opiskelun kirjoitetut tavoitteet velvoittavat enemmän kuin opiskelijan kohtaaminen ajattelevana, kokevana ja tuntevana aikuisena. Yliopisto-opettajan pedagogisissa otteissa pitäisi nimenomaan kriittisten tarkastelukulmien korostua olennaisena osana tieteellistä tutkimusta sekä siihen perustuvaa laadukasta yliopisto-opetusta.

Keskusteleva ja reflektiivinen ote sekä kokemusten ja opiskelijoiden omien näkemysten representaatio olisi hedelmällinen lähtökohta opetuksessa, etenkin, kun Suomen yliopistoissa korostetaan paljon humanistisia ja kokemuksellisia oppimiskäsityksiä. Uusien opiskelun työtavojen ja muuttuvien oppimisympäristöjen myötä olisi tärkeää sisällyttää myös erilaiset yhteiskuntakytkökset ja koulutusta muokkaavat arvot sekä ideologiat kriittisen tarkastelun kohteeksi eikä vain yleisen keskustelun aiheeksi silloin, kun kehittämis- ja opetussuunnitelmia muokataan.

Avainsanat: yliopistopedagogiikka, uudet oppimiskäsitykset, oppiminen, verkko-opiskelu, vuorovaikutus verkossa, reflektiivisyys, narratiivinen tutkimus

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostun tiivistelmän tallentamiseen yliopiston WWW-palvelimelle

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi (vain Lappia koskevat)

SISÄLTÖ

I	ALUKSI	5
II	SOSIAALISESTI RAKENTUNUT TIETO	10
	Näkökulmia oppimisprosessin jakamiseen	10
	Verkko-opetuksen malleista opiskeluun	13
	Opiskelijoiden mediajäljillä – tehtävistä kertomuksiin	17
	Paikannuksia metodologisiin lähtökohtiin	19
	Moniäänisen tiedon äärellä	23
III	PEDAGOGISISTA OTTEISTA KOKEMUKSIIN	26
	Rakentamisen metafora	26
	Kokemukset valintojen taustalla	27
	Perinteiden puristuksessa	30
	Behaviorismi selkäytimessä	31
	Kriittinen ote pedagogiikkaan	34
	Kasvatus – valtaa ja vapautta	36
IV	YLIOPISTO-OPISKELIJA PEDAGOGISESSA MYLLYSSÄ	40
	Teoriasta kohtaamisiin	40
	Kertomusteema: oppimisteorioista pedagogisiin taitoihin	43
	Kertomusteema: missä 'elämää varten' -osuus viipyy?	48
V	HYVÄN OPPIMISEN MALLEJA	53
	Yhteistoiminnalla tavoitteisiin	53
	Kertomusteema: kokemuksen ja tiedon jakaminen	54
	Kertomusteema: keskustelu ja reflektiivinen ote	57
VI	KIRJOITTAMISELLA KESKUSTELUUN	63
	Diskurssi ja kirjoittaminen	63
	Identiteetti yhteisössä	65

	Ajattelen ja kirjoitan – siis opin	68
	Sitoutuminen yhteiseen toimintaan	71
VII	OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ REFLEKTIIVINEN TILA	73
	Aika ja tila	73
	Virtuaalinen mediaympäristö	77
	Oppiminen kommunikatiivisena toimintana	78
	Mahdollisuus puheeseen	80
	Vuorovaikutus verkossa	82
	Kertomusteema: onnistuneella tuella oppimisen iloa	84
	Kertomusteema: erilaisuuden kohtaaminen	87
	Kertomusteema: hiljaisuus antaa tilaa	88
VIII	LOPUKSI	91
	Teoriasta käytäntöön	91
	Uskottavia kertomuksia?	94
	Uusia tutkimuspolkuja	97
	LÄHTEET	99
	LIITTEET	
	Liite 1 Integroitu didaktis-oppimisteoreettinen mallikuvio	110
	Liite 2 Verkkokeskustelijat yliopistoittain (N=109)	111
	Liite 3 Haastatteluteemat	112
	Liite 4 Tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttö 15 ov OPS 2002–2003: Johdatus tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttöön	113
	Liite 5 HeLa-tutkimuslupa	116

I ALUKSI

My feet were getting tired. I sat on a bench next to a couple of other travelers, and together we watched the motorbikes swarm like bees at the traffic lights. It turned out the dark guy was Canadian, and the girl Welsh. "Do you know where the main palace is?", I asked them, not knowing the name of it. "Sorry, no", said the guy, "we were going there ourselves. We know it's near the Democracy Monument." "The big pointy one?", I said, shaping it with my hands. "Yep, near the river", the girl said. I knew where that was – I'd passed it leaving my hotel. "Let's go!", I said. (Dougiamas 1998, 7–8.)

Sosiaalinen maailma koostuu niistä ihmisistä, jotka suoraan vaikuttavat meihin erilaisissa ympärillämme tapahtuvissa tilanteissa, kuten Martin Dougiamas edellä sosiokonstruktivistisessä matkakertomuksessaan kuvaa. Virtuaalitodellisuudessa audiovisuaalisesta tilasta on tullut kohtaamispaikka, jossa illuusio läsnäolosta perustuu kuitenkin poissaoloon. Vuorovaikutus käyttäjien ja ohjelmien kesken on verkossa olennainen kontaktin muoto: mediaesityksissä katsoja tulee toimijana kuvauspaikalle tai näyttelijänä esitystilanteeseen kuin teatteriin. Mediakulttuurin lavasteet muotoutuvatkin erilaisista näkökulmista ja esittämistavoista, joiden kautta yritämme ymmärtää maailmaa ja tulkita meitä ympäröivää todellisuutta. Virtuaaliopintojen yleisö koostuu toimijoista, jotka ovat pääasiassa opiskelijoita, opettajia, ohjaajia ja muita asiantuntijoita. Yliopisto-opiskelukulttuurien muuttuessa onkin haasteena tutkia, miten opiskelijoita voidaan tukea oppimisessa ja samalla laadullisesti kehittää opetusmenetelmiä sekä uudenlaista opiskelu- ja viestintäkulttuuria myös virtuaaliyhteisöissä.

Kiinnostuin teorian ja käytännön suhteisiin liittyvästä tutkimusaiheesta toimiessani tutkijana vuonna 2003 HelLa-tutkimusprojektissa¹ (Helsingin ja Lapin yliopistojen yhteinen tieto- ja viestintätekniikan opetus käytön tutkimus- ja kehittämisprojekti). Projektissa tutkittiin, miten pedagogiset mallit toimivat verkko-opetuksessa, millainen toimintakonteksti verkkoympäristö on ja millaisia suunnittelun, arvioinnin ja ohjauksen periaatteita verkko-opetuksessa käytetään. Tutkimusaineistoa kerättiin usean tutkijan yhteistyönä muun muassa

¹ <http://www.ulapland.fi/hella>

Suomen kahdeksan yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntien virtuaaliyliopistohankkeessa (KasVi²) lukuvuonna 2002–2003 ensimmäistä kertaa toteutusta Tieto- ja viestintäteknikan opetusikäyttö eli TVT 15 ov -opintokokonaisuudesta. Tutkimusraportin³ esipuheessa toteamme, että loppuraportoinnin jälkeenkin jää runsaasti aineistoa raportoitavaksi konferenssiesitelminä ja opinnäytteinä. Tämä lisensiaatintutkimukseni on siis jatkoa HellA-tutkimusprojektille, johon liittyvä loppuraportti ilmestyi maaliskuussa 2004 ja HellA-kirja julkaistiin lokakuussa 2004⁴. (Ks. myös edellisen sivun alaviite 1.)

TVT-opetusikäyttöopintojen verkkokeskustelut sisälsivät modernien oppimiskäsitysten ja opiskelun toimintakulttuuristen muutosten tarkastelua sekä opiskelijoiden aikaisempien oppimiskokemusten kuvauksia verkko-opiskelun lisäksi yleisesti yliopisto-opiskelusta. Opiskelijat keskustelivat yliopisto-opiskelukokemuksia kuvatessaan paljon siitä, mitä heiltä tulevana opettajina ja kasvattajina vaaditaan suhteessa niihin pedagogisiin valmiuksiin, joita opetussuunnitelmien sisällöissä ja tavoitteissa painotetaan sekä luvataan. Verkkokeskusteluissa opiskelijat kyseenalaistivat nykyisen oppimisteoreettisen tausta-ajattelun soveltamisen käytäntöön toisaalta liian ideaalina ja toisaalta kapea-alaisena. Myös yleisestä kasvatustieteellisestä ja verkko-opetukseen liittyvästä oppimisteoreettisesta kirjallisuudesta puuttuvat opiskelijoiden mielestä suureksi osaksi niin opetuksen, opiskelun kuin oppimisenkin rajoitusten ja kompastuskivien tutkimukset eli kasvatuskäytäntöjen inhimillistäminen iloineen ja suruineen ihannelanteiden kuvaamisen sijaan. (Ks. kuitenkin Nevgi ym. 2001; 2003; Ks. Vuorikoski ym. 2003, 8; Vaattovaara 2004.)

Opiskelijat mainitsivat, että muun muassa psykologisten, sosiologisten ja filosofisten lähestymistapojen mukaisen tutkimustiedon laajempi soveltaminen voisi olla yliopisto-opetusta ohjaavana ja ihmisten erilaisuutta kunnioittavana lähtökohtana. Uusi opiskelumuoto keskustelufoorumeineen innoitti lisäksi monet opiskelijat pohtimaan verkko-opetuksen tarkoituksenmukaisuutta, viestintää audiovisuaalisissa esityksissä ja opiskelun uudenlaisia työtapoja.

² <http://www.ulapland.fi/kasvi>

³ <http://www.edu.helsinki.fi/media/hellaraportti.html>

⁴ <http://www.ulapland.fi/home/ktk/yleista/henkilokunta/vvaattov/indexhella.htm>

Verkko-opiskelussa oppimisprosessin onnistumisen kannalta tärkeiksi osoitautuivat opettajan ja ohjaajan pedagogiset taidot, opiskelijoiden sitoutuminen yhteistoiminnallisiin työtapoihin ja monipuoliset mediataidot – tapahtuipa opiskelu verkossa tai ”kreikkalaisilla kivillä”, kuten eräs opiskelija verkkokeskusteluissa sanoi. (Ks. Tissari ym. 2004; Vaattovaara 2004.) Reflektiivisen tilan saaminen ja antaminen liittyvät osatekijöinä vuorovaikutukseen, viestintään ja verkkoyhteisön valtasuhteisiin sekä laadukkaaseen oppimiseen. Oppimisprosessissa tarvitaan yksinäistä keskittymistä asiaan, tilaa ja aikaa – laadukkaaseen oppimiseen ja onnistumisen ilon jakamiseen taas tarvitaan toinen ihminen. (Vaattovaara 2003, 40–41.)

Opettajan pedagogisten valintojen kytkeytyminen hänen omaksumiinsa oppimiskäsityksiin, opiskelukokemuksiin, kulttuuriseen taustaan ja tavoitteellisen opiskelun periaatteisiin korostuvat opetustilanteiden toiminnallisessa tarkastelussa. *Yhteisölliseen* toimintaan ohjaamisessa on tärkeää ymmärtää, että opiskelijan ilmaisun luova ja persoonallinen ote, kriittinen, kannustava ja vuorovaikutteinen keskusteluilmapiiri sekä oppimistavoitteiden arviointi toimivat koko opiskelijayhteisön hyväksi. *Yksilöllisen* näkökulman korostaminen puolestaan antaa ensisijaisesti opiskelijalle työkaluja tarkastella omia tavoitteitaan, mutta on opettajan näkökulmasta pedagogisesti vaativa osa opetuksen järjestämistä ja toteuttamista. Opiskelussa jo nyt paljon käytettyjen henkilökohtaisten opiskelu- tai oppimissuunnitelmien (HOPS) merkitys kasvaa, varsinkin, kun ne tullaan liittämään kansallisiin opiskelun pedagogisiin toimin-
tastrategioihin useilla koulutusasteilla.

Sinikka Viskari toteaa kirjan *Opettajan vaiettu valta* kirjoittajaesittelyssään, kuinka on kokenut, ettei yliopisto-opetuksessa ole valmista kaavaa, jonka mukaan voisi toimia opettajana (ks. Vuorikoski ym. 2003, 11). Vuorovaikutukseen liittyvät aina myös tunteet ja kehollisuus, joten opetustilanteet ja opiskelijoiden kohtaamiset ovat ainutkertaisia tapahtumia. Vehviläisen (1999, 188–189) mukaan verkkoympäristöissä toimivien minuudet ovat myös ruumiillisia ja erilaiset yhteiskunnalliset ja paikalliset käytännöt vaikuttavat ihmisten elämänhistorioiden taustalla.

Tutkimukseni tehtävä on oppimisteoreettisten lähtökohtien sekä arjen opetus- ja opiskelukäytäntöjen yhteensovittamisen kuvaaminen opiskelijänäkökulmasta yliopistokontekstissa. Teorian ja käytännön suhteiden tarkastelu sopii hyvin myös yliopisto-opetuksen kehittämiskeskustelujen tueksi ja yleiseksi kasvatuksen suuntaan liittyvien keskustelujen herättäjäksi. Tarkoitukseni on siten tuoda lisäaineksia yliopistopedagogiseen kehittämistyöhön ja opetuksen sisältöjen konventionaalisiin rakenteisiin liittyvään koulutuspoliittiseen keskusteluun.

Aloitin pitkän työurani kasvatusta ja opetustehtävissä opettajien viransijaisena ala- ja yläasteella sekä lukiossa tuoreena ylioppilaana. Yliopistossa olen työskennellyt erilaisissa ohjaus- ja opetustehtävissä 1990-luvun alusta näihin päiviin asti. Nämä kokemukset tulevat esiin omaelämäkerrallisena opettaja- ja ohjaajakokemuksia peilaavana kehyksenä useissa pohdinnoissani tutkimuksen aikana. Opettajan pedagogisten opintojeni aikana (2002–2004) kiinnostuin yhä enemmän oman työni reflektoinnista, mikä onkin toiminut taustainnoittajana tässä tutkimuksessa. Erityisesti opiskelijaryhmien verkkokeskustelujen runsaat ja ansiokkaat pohdinnat omista kokemuksistaan inspiroivat minua tutkimaan lähemmin yliopisto-opettajan ajattelua ja pedagogista toimintaa opiskelijan silmin. Olen iloinen siitä mahdollisuudesta, että tutkimukseni kautta voin esittää lukijalle Suomen kahdeksan eri yliopiston opiskelijoiden kokemuksia teorian ja käytännön kohtaamisesta yliopisto-opiskelussa sekä näkemyksiä hyvän oppimisen malleista.

Tutkimukseni kulku

Toisessa luvussa avaan teoreettisia lähtökohtia, jotka antavat mahdollisuuden tarkastella sosiaalisesti rakentunutta tietoa ja oppimisprosessin yhteisöllistä jakamista. Tarkastelukulmiini olen pyrkinyt löytämään monitieteisiä, elämään liittäviä tutkimuksellisia kiinnekohtia, joiden soveltamista myös opiskelijat HelLa-tutkimuksessa yliopisto-opetuksen tueksi kaipasivat. Johdattelen lukijaa verkko-opetuksen tutkimuksesta uusiin tutkimuskysymyksiini, aineistoon ja verkko-opiskelijoiden mediajäljille eli kertomuksiin. Metodologisessa

tarkastelussa moniäänisen tiedon äärellä pohdin opiskelijoiden kuulemista ja narratiivisen tutkimusotteen vahvuuksia tutkimuksessani.

Luvussa kolme siirryn rakentamisen metaforasta kokemusten kautta pedagogisiin valintoihin perinteiden puristuksessa ja behaviorismi selkäytimessä. Kuvaan kriittisen otteen keskeisiä ajatuksia sekä sosialisointia ja kasvatuksen suhdetta kasvatustieteissä. Pääajatuksena on se, että oppimista tapahtuu myös järjestettyjen tilanteiden ulkopuolella: elämä oppimisympäristönä on toisaalla – ja varsinkin siellä. Neljännessä luvussa siirryn teoriasta kohtauksiin ja esittelen kaksi kertomusteemaa, joissa opiskelijoiden kertomukset kokemuksistaan kuljettavat lukijaa oppimisteorioista pedagogisiin taitoihin. Pohdin opiskelijoiden kertomusten kautta, missä yliopistopedagoginen 'elämää varten' -osuus viipyy, ovatko yliopisto-opetuksen suhteen odotukset korkeammalla kuin mihin pystymme vastaamaan? Luvussa viisi opiskelijat kertovat hyvän oppimisen malleista, joihin liittyvät teemat 'kokemuksen ja tiedon jakaminen' sekä 'keskustelu ja reflektiivinen ote'. Kuvauksista käy ilmi, että modernit oppimiskäsitykset sisältävät juuri niitä piirteitä, joita opiskelijat kaipaavat opiskeluunsa. Teoria ja käytäntö eivät kuitenkaan kohtaa, vaan oppimiskäsitykset ovat yhä verhoutuneet pääosin perinteisiin toteutustapoihin.

Vuorovaikutuksen ja erilaisten mediataitojen kuvaaminen kommunikatiivisen toiminnan osana oppimisessa ovat seuraavan kahden luvun keskiössä. Luvussa kuusi tarkastelen ricœurilaista lähestymistapaa liittyen diskurssin kiinnittymiseen kirjoitetussa tekstissä. Jatkan tekstuaalisuuden tarkastelua luvussa seitsemän tutkimalla oppimisympäristöä reflektiivisenä tilana. Luvun vuorovaikutusta koskevissa kertomusteemoissa opiskelijat korostavat tuen ja ohjauksen merkitystä, erilaisuuden kohtaamisen taitoja ja tilan saamista keskusteluissa. Lopuksi koostan tutkimusreittiäni ja etsin viittoja niin virtuaaliope- tuksen kuin yleisesti opetuksen ja kasvatuksen muuttuvien toimintakulttuurien uusille tutkimuspoluille.

II SOSIAALISESTI RAKENTUNUT TIETO

Näkökulmia oppimisprosessin jakamiseen

Lähestymistapani on kasvatussociologinen ja sosiokulttuurinen. Nämä lähtökohdat tarjoavat aineiston jäsentelyyn teorioita, joissa painotetaan yhteisöä oppimisprosessin jakamisessa, vuorovaikutusta sekä opettajan valtaa representoida tietoa erilaisin pedagogisin keinoin. Tilan antaminen ja saaminen tai ottaminen liittyvät opiskelijoiden ja opettajien sekä ohjaajien vuorovaikutuksessa ilmeneviin valtasuhteisiin ja kulttuurisiin lähtökohtiin. (Harvey 1990; Lehtonen 1990; Ziehe 1992; Aittola 1999; Kurki 2000; Ricœur 2000; Vuorikoski ym. 2003.) Kasvatussociologisessa tutkimuksessa tarkastellaan nykyisin yhä enemmän niitä tekijöitä, jotka tulevat instituutioiden ulkopuolelta ja liittyvät koulutukseen, oppimiseen ja identiteetin muodostumiseen (Aittola 1999). Sociologiassa tutkitaan tietoa yleensäkin kulttuurisessa tai sosiaalisessa yhteydessään, filosofiassa taas enemmän abstraktina ja yleisenä ilmiönä.

Sosiokulttuurinen lähestymistapa eli nk. kontekstuaalinen ote rakentuu Lev S. Vygotskin (1978) teorioihin. Tästä Vygotskin kehittämästä psykologisten ja metodologisten ajatusten pohjalta rakentuneesta tieteenalat ylittävästä lähestymistavasta on muotoutunut kansainvälisesti laaja tutkimussuuntaus. Ajattelulla nähdään olevan intersubjektiivinen perusta, jonka teoreettisena taustana toimivat nk. lähikehityksen vyöhyke ja koulun ulkopuolisia yhteisöjä tutkivan kognitiivisen antropologian tutkimustulokset (ks. Lave & Wenger 1991). Oppiminen perustuu kyseisen näkemyksen mukaan yhteisölliseen toimintaan ja on konteksti-, kulttuuri- ja tilannesidonnaista (Miettinen 2000, 281). Sosiokulttuurista teoriaa voidaan kutsua myös sosiokonstruktivismiksi (Hickey 1997), mutta konstruktivismia ja sosiokulttuurista näkemystä pidetään myös vaihtoehtoisina oppimisnäkemysinä (ks. Cobb 1999). Sosiokulttuurinen lähestymistapa tässä tutkimuksessa avaa mahdollisuuden tarkastella ryhmien ja yhteisöjen toimintaa sekä oppimista sosiaalisena tapahtumana onnistumiseen ja kompastuskivineen.

Sosiaalisen konstruktionismin (Berger ym. 1995) mukaan analysoidaan yhteisöllistä tietämistä, joka syntyy ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Kielenkäyttö ja arkipäivän toiminta ovat tärkeä osa todellisuuden tuottamista. Narratiiveja tarkastelen menneeseen liittyvinä muistoina ja kokemuksina, jotka rakentuivat teksteiksi reflektiivisessä vuorovaikutuksessa verkko-opiskelun aikana. Kyseessä on siis toisaalta referentiaalisen käsityksen mukainen opiskelumuistojen kuvaaminen, mutta toisaalta tulkinnallinen, fenomenologiseen ymmärtämiseen nojaava kirjallisen aineiston jäsentäminen kertomuksiksi. (Hänninen 1999, 108–109; Keskitalo-Foley 2004, 26–27.)

Peter Berger ja Thomas Luckmann (1995) tarkastelevat instituutioiden ja sääntöjen rakentumista. Toiminnallaan ihmiset ylläpitävät ja uusintavat näitä 'immateriaalisia kulttuuriesineitä', jotka ovat riippumattomia toimijoiden halusta ja käsityksistä. Etenkin kieli sosiaalisen todellisuuden rakentajana välittää käsityksiä todellisuuden luonteesta, mutta kielenkäyttö myös luo ja ylläpitää käsityksiä todellisuudesta. (Berger & Luckmann 1995; Sulkunen 1994, 16.) Käsitykset eivät peilaa siis suoraan kuvaa ulkomaailmasta aivoihimme (Töttö 2000, 88–89). Bergerin ja Luckmannin kehittämää sosiaalista konstruktionismia Töttö (2000, 89) kuvaa seuraavasti:

"Todellisuus säilyy vain ihmisten ajattelun ja toiminnan kautta. Tässä katsannossa todellisuudella ei ole ihmisestä riippumatonta luonnetta, kuten positivistit ajattelevat, vaan se on rakennelma, joka muotoutuu ihmisten pyrkimyksissä jäsentää maailmaa ympärillään. (Berger & Luckmann 1994.)"

Töttö esittää, että kyseinen näkemys on tarkoituksenmukainen perusta tarkastella esimerkiksi erilaisia kulttuureita eli laajoja todellisuutta koskevia puhetapoja tasaveroisina järjestelminä, ei kuitenkaan keskenään kilpailevina todellisuuden kuvausyrityksinä. Tietoteoreettisena lähtökohtana väite puhetavoista riippumattomasta todellisuudesta on perusteeton, sillä "ei löydy kulttuuria, jossa uskottaisiin, että on hyvä puhkaista kanootin pohjaan reikä, kun lähtee jokea ylittämään" (Töttö 2000, 89–90). Tarkastellessaan kasvatossosiologian teoreetikoita ja viitatessaan Karl Mannheimiin Ilkka Virmasalo (1999, 25) pohtii, kuinka nyky-yhteiskunta on yhä enemmän riippuvainen so-

siaalisen toiminnan säätelyn mahdollisuudesta. Sosiaalisia tilanteita tulisi kuitenkin tulkita aina historiallisina, konteksteihin sidottuina tapahtumina.

Kulttuurintutkimuksen näkökulman kautta tarkastelen välitteistä vuorovaikutusta välineen ja käyttäjän näkökulmista liittämällä teknologian osaksi sosiaalisia järjestyksiä. Kyseisen näkökulman avulla voidaan tutkia inhimillistä vuorovaikutusta esimerkiksi ajattelemalla, että viestinnän ydin löytyy praksiksesta – moraalis-sosiaalisesta toiminnasta – joka tuottaa kulttuurin merkityksineen. Ajattelussa, jossa viestintä kertomuksineen rakentuu kulttuurin käsitteen ympärille, on kyseessä irrottautuminen muun muassa teknisen rationalismin näkemyksestä, jonka mukaan inhimillinen viestintä tapahtuu informaatiota siirtämällä. Tässä näkemyksessä informaatio olisi vain ”ihmisen ohjauksjärjestelmässä tapahtuva sähkökemiallinen muutos”. (Inkinen 1999, 19–20.)

Jos ajatellaan, että kirjapaino synnyttää kirjallisuuden ja tietokone tietoyhteiskunnan (so. teknologinen determinismi), kuvitellaan samalla, että tekniikka voisi toimia ilman ihmisiä tai se olisi ymmärrettävissä ilman sosiaalisia järjestyksiä. *Ihmiset* kuitenkin käyttävät teknologiaa, käyttötavat vain ovat yhteydessä kunkin ajan sosiaalisiin rakenteisiin ja ihmisten tekoihin. (Tuomi 1997, 597.) Vaikka verkkoympäristöissä voidaan seikkailla peilin tuolla puolen kuin Liisana Ihmemaassa, toimijat ovat kuitenkin naisia, miehiä, nuoria ja vanhoja myös globaalien talouskeskusten ulkopuolella eläviä ihmisiä. Paikallisissa tilanteissa elävät ihmiset punnitsevat internetin ja tekniikan hyötyä ja tuottavat niiden avulla uusia merkityksiä (Vehviläinen 1999, 189.)

Ihmisten ja teknologian suhdetta voidaan tarkastella erilaisista toisiaan täydentävistä näkökulmista. Jos ihmisen ja teknologian suhdetta ja vuorovaikutusta pohditaan vain uusien ja tehokkaampien välineiden myymisen kannalta, tulee välineen näkökulmasta hallitseva. Käyttäjän ja välineen suhteessa yhdeksi ongelmaksi muodostuu kuitenkin se, että kertaalleen opitut tavat ajatella sekä työskennellä eivät ole yhtä helposti päivitettävissä kuin laitteet ja ohjelmistot. (Järvinen ym. 1999, 19.)

Verkko-opetuksen malleista opiskeluun

Helsingin ja Lapin yliopistojen yhteisessä tieto- ja viestintätekniiikan opetus-käytön tutkimus- ja kehittämisprojektissa (HeLLa) tutkittiin muun muassa sitä, miten erilaiset pedagogiset mallit toimivat verkko-opetuksessa. Omassa osuudessani tarkastelin lähemmin verkkoympäristön toimintakulttuurista muutosta opetus–opiskelu–oppimisprosessissa (ks. Uljens 1997; Kansanen ym. 2000). Toimintakulttuurinen muutos tarkoitti pedagogisten mallien (ks. liite 1) ja yhteistoiminnallisten työtapojen muutosten tarkastelua opiskelijänäkökulmasta. Kiinnostukseni kohteena oli tutkia myös sosiaalisen vuorovaikutuksen muuttumista verbaalisista kohtaamisista tekstuaalisiin esityksiin. Tarkoitus oli tutkia opiskelun muuttuvia toimintatapoja ja verkkoympäristössä tarvittavia mediataitoja⁵, joiden tarkastelun kautta olisi mahdollista ymmärtää vuorovaikutustilanteita verkossa paremmin audiovisuaaliselle mediakulttuurille ominaisina välitteisinä kohtaamisina.

Tässä tutkimuksessani keskityn tarkastelemaan verkko-opiskelun lisäksi muutakin yliopisto-opiskelua. TVT-opetuskäyttöopintojen oppimisympäristöä käytän enemmän aineistonkeruuforumina kuin tutkimuskohteena. Oppimisen ohjaamiseen liittyy tärkeänä osana koulutukseen ja opetukseen liittyvä iäisyyskysymys siitä, miten opiskelu järjestetään, jos tarkoituksena on ihmisen kohtaaminen ainutkertaisena, erilaisena yksilönä? Onko tästä näkökulmasta erilaisia teoreettisia pedagogisia malleja mahdollista toteuttaa lainkaan käytännössä? Näitä kysymyksiä pohdin kuvatessani verkko-opiskelijoiden käsityksiä hyvästä oppimisesta. Oppimisen ymmärtämisellä on erityinen merkitys suurimmalle osalle TVT-opetuskäyttöopiskelijoita, sillä useimmat verkko-opintoihin osallistuneista opiskelijoista olivat opiskelemassa opettajiksi tai suuntautuivat erilaisiin kasvatus- ja koulutustehtäviin.

⁵ "Mediataito viittaa medialukutaitoa aktiivisempaan ja tuottavampaan medioiden ja uusien teknikoiden hallintataitoon ja viestinnällisyyteen, jota yksilö parhaimmillaan käyttää elämäikäiseen itsensä kehittämiseen ... Mediataitoon liittyvät kiinteästi myös eettiset ja esteettiset kysymykset samoin kuin nykyistä laajempi ymmärrys kuvallisen (visuaalisen) viestinnän merkityksestä suhteessa tähänastiseen tekstuaaliseen kulttuuriin." (Tella 2001, 30: Ks. myös Tella ym. 2001, 33–34; Vahtivuori-Hänninen ym. 2004, 9).

Tutkimukseni aineiston keräsin Pedagogisia ja oppimisteoreettisia näkökulmia tieto- ja viestintäteknikan opetuskäyttöön 3 ov -opintojaksolla 23.9.2002–20.10.2002 käydyistä oppimistehtävien verkkokeskusteluista. Lisäksi haastattelin kevättalvella 2003 Lapin yliopiston viisi verkko-opintoihin osallistunutta opiskelijaa. Haastatteluaineiston keräsin koko Johdatus tieto- ja viestintäteknikan opetuskäyttöön 4 ov -opintojakson jälkeen⁶, jolloin osa opiskelijoista oli jatkanut 15 opintoviikon opintoja ja osa oli opiskellut vain syksyn Lapin yliopiston mediakasvatuksen perusopintoja korvaavan kolmen opintoviikon osuuden. Lähetin paikallisille opiskelijoillemme (N=18) haastattelupyynnön ja valitsin haastateltavat sopimalla ajat sähköpostilla lähettämäni viestiin vastanneiden kanssa. Pyyntöön vastasi viisi naisopiskelijaa. Haastatteluja käytän verkkokeskusteluaineiston analyysien tukena etenkin vuorovaikutukseen ja tekstuaalisiin kohtaamisiin liittyvän kolmannen kysymykseni pohdinnoissa.

Aineistoni koostuu pääosin verkkokeskusteluista (400 sivua) neljän viikon ajalta (N=109, syksy 2002) ja lisäksi naisopiskelijoiden (N=5, LaY, kevät 2003) haastatteluista. Verkkokeskusteluun osallistuneista 109:sta opiskelijasta naisia oli 80 ja miehiä 29. Yliopistokohtainen opiskelijamäärä löytyy liitteestä 5. Keskityn siis kahdeksasta Suomen yliopistosta tulevien verkkokeskustelijoiden (N=109) kertomiin kokemuksiin siitä, millaista oppimisteoreettista tausta-ajattelua, millaisia oppimiskäsityksiä ja millaisia pedagogisia malleja yliopisto-opetuksessa sovelletaan. Yliopistopedagogiikan kehittämisen kannalta on tärkeää tutkia, miten erilaiset menetelmät ovat toimineet ja millaiset pedagogiset ratkaisut olisivat tulevaisuudessakin toteuttamiskelpoisia opiskelijoiden määrittelemän hyvän oppimisen mukaan.

Esitän keskustelijat laatimassani numerojärjestyksessä 1–113⁷, mutta erotellen heidät kuitenkin yliopistoittain⁸, jotta osallistujien yksi taustaa kuvaava

⁶ Pedagogisia -osuus ja ruotsinkielinen Perspektiv på medie- och nätkultur -toteutus olivat yhteensä neljän opintoviikon laajuinen opintojakso (3 ov+1ov).

⁷ Luku 113 sisältää 109 opiskelijaa. Tein opiskelijalistan, kun opiskelijoita oli opintojaksolla mukana vielä enemmän kuin 109.

⁸ Tutkimuksessa ovat mukana KasVi-hankkeen (2001–2006) yhteistyöyliopistot HY=Helsingin yliopisto, JoY=Joensuun yliopisto, JY = Jyväskylän yliopisto, LaY=Lapin yliopisto, OY = Oulun yliopisto, TaY = Tampereen yliopisto, TY = Turun yliopisto ja ÅÅ = Åbo Akademi/Vaasa.

tekijä olisi tutkimuksessani mukana (ks. liite 2). Yksittäisen, pitemmän kertomusesimerkin tulkinnassa en käytä opiskelijanumeroa tai yliopistoa anonymiteetin varmistamiseksi. Opiskelijoiden haastattelut toimivat kertomusten tulkintojen tukena osana aineistotriangulaatiota⁹, mutta en rakenna tulkintaa niistä tässä tutkimuksessa muun aineiston laajuuden vuoksi.

Tutkimuskysymykseni ovat:

- 1 Millainen oppimisteoreettinen ajattelu ohjaa yliopisto-opettajien pedagogisia valintoja ja toimintaa verkko-opiskelijoiden käsitysten mukaan?**
- 2 Millaiset pedagogiset mallit ja toimintatavat johtavat verkko-opiskelijoiden määrittelemään hyvään oppimiseen?**
- 3 Millaisia viestintä- ja vuorovaikutustaitoja verkon eri toimijoiden tekstuaalisissa kohtaamisissa tarvitaan?**

Ensimmäisessä tutkimustehtävässä tutkin opiskelijoiden näkemyksiä siitä, miten teoreettinen tausta-ajattelu ja käytäntö ovat opiskelussa kohdanneet. Tiivistän opiskelijoiden kertomusten kautta heidän yliopisto-opiskelunsa aikana muotoutuneita käsityksiään oppimisteoreettisen taustan ja käytännön toteutusten kohtaamisista. Ensimmäisen verkkotehtävän aikana opiskelijat muistelivat koko kouluensa ala-asteelta yliopistoon, mutta tässä tutkimuksessani keskityn erityisesti yliopisto-opiskeluun. TVT-opetuskäyttö-opintojen verkkotehtävissä tarkasteltiin aluksi oppimisteoreettista taustaa omilla opiskelureiteillä, seuraavaksi pohdittiin tekniikan mukaantuloa opetukseen ja lopuksi ideoitiin erilaisten pedagogisten mallien soveltuvuutta verkko-ympäristöihin (ks. tehtäväkuvaukset s. 17). Tarkastelussani keskityn ensimmäisen oppimistehtävän aikana käytyihin keskusteluihin, mutta käytän koko tekstiaineistoa siltä osin, kun opiskelijat palaavat myöhemmissä tehtävissään tutkimuskysymyksissä rajaamiini sisältöihin ja aiheisiin. Vaikka verkkotehtävät olivat osaksi sidottuja muun muassa opiskelualustojen opetuskäyttöön

⁹ Triangulaatio rakentui opiskelijoiden verkkokeskusteluista, haastatteluista, omasta osallistumisestani opintojen suunnitteluun, verkko-ohjaukseen ja -opetukseen sekä tutkimukseen. Lisäksi opintojen toteutusta arvioitiin kyselylomakkein ja videoneuvottelutapaamisten kautta (usein opiskelijoita mukana) KasVi-hankkeen yliopistojen yhteisessä suunnittelijaverkostossa, jossa olen ollut mukana kevästä 2002 lähtien.

liittyvien oppimistehtävien kehittelyyn ja verkko-oppimisympäristöjen tarkasteluun sekä pedagogisten mallien soveltamiseen niissä, kohdistui opiskelijoiden kriittinen keskusteluote teorian ja käytännön kohtaamisesta myös pedagogiseen toimintaan yleensä.

Pedagogisen toiminnan ja menetelmien tarkastelun avulla on tarkoitus löytää keinoja, jotka eivät toimi pelkästään yksittäisinä tekoina tai toiminta- ja työtö-poina, vaan niiden avulla voitaisiin luoda uutta toimintakulttuuria opiskeltaessa yhteisöllisesti ja yhteistoiminnallisesti. Tutkimuksessa esiintyvät pedagogiset mallit perustuvat HelLa-tutkimuksessa esitettyyn sosiokonstruktivistiseen ja kokemukselliseen tausta-ajatteluun sekä toisaalta humanistiseen, sosiokulttuuriseen näkemykseen, jossa vuorovaikutteinen ja yhteisöllinen toiminta mielletään opetuksen, opiskelun ja oppimisen lähtökohdaksi. (Ks. Vahtivuori-Hänninen ym. 2004, 7–25; Vaattovaara 2004.)

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen pohdinta toimii viittana toiseen tutkimustehtävääni. Tarkoitus on selvittää, millaisia ovat ne tarkoituksenmukaiset toimintatavat ja pedagogiset ratkaisut, jotka parhaimmillaan johtavat opiskelijoiden määrittelemään hyvään oppimiseen sekä teorian ja käytännön kohtaamiseen oppimisprosessissa. Kartoitan kertomusten kautta oppimisteoreettisen tausta-ajattelun ja hyvän oppimisen tunnusomaisia piirteitä ja tiivistän niitä opiskelijoiden esittämiksi pedagogisiksi malleiksi kertomusteemojen avulla.

Kolmas tutkimustehtäväni, jossa käsittelen yleisemmin vuorovaikutusta verkossa, liittyy verkkoympäristöön aineistonkeruuforumina eli reflektiiviseen tilaan, jonka kautta tutkimukseni ylipäätään on mahdollinen. Tulkintani tekstuaalisuuden rakentumisesta verkkoviestinnäksi tuo esiin opiskelussa ja vuorovaikutuksessa tarvittavien taitojen, etenkin mediataidon osatekijöiden erilaisia painotuksia ja lisää tutkimustietoa myös kohtaamisten kompastuskivistä oppimisprosessissa niin lähiopetuksessa kuin verkossakin. (Ks. Tynjälä 1999; Matikainen 2003; Nevgi 2003; Vaattovaara 2003; Vuorikoski ym. 2003; Vaattovaara 2004.) Tämä osuus tutkimuksestani perustuu pääosin aiemmin julkaistuun HelLa-tutkimusraportin lukuun 4 (ks. Vaattovaara 2004, 54–79).

Opiskelijoiden mediajäljillä – tehtävistä kertomuksiin

Pedagogisia ja oppimisteoreettisia näkökulmia tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttöön -opintojakson verkkokeskustelut liittyivät videoluentoihin ja luentoklippeihin, kirjallisuuteen, linkitettyyn taustamateriaaliin sekä neljään oppimistehtävään (ks. liite 4. TVT-OPS: Johdatus tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttöön, 4 ov, 2002–2003). Tehtävien tarkoituksena oli johdatella yhteisöllisen opiskelun, oppimateriaalin sekä ryhmissä tapahtuvan verkkokeskustelun ja pohdintojen kautta opiskelijoita opintojakson lopussa arvioitavan esseen laatimiseen. Keräsin aineistoni kuukauden (lokakuu 2002) opintojaksolta, jonka neljä verkkokeskustelutehtävää olivat seuraavat:

1 Oppimisteorian perusteista

Missä määrin ja miten se opetus, johon olette osallistuneet (koulussa, yliopistossa jne.) on heijastellut modernin oppimisteorian ajatuksia?

2 Oppimisympäristöt

Tämän toisen vaiheen aikana on tarkoituksena selkeyttää sitä, millaisia oppimisteoreettiseen ajatteluun perustuvia oppimisympäristömalleja viimeisen 15 vuoden aikana on kehitetty (linkit). Erityisesti tarkoituksena on kiinnittää huomiota tekniikan ja oppimisteoreettisten ideoiden väliseen suhteeseen. Samalla voidaan pohtia sitä, miten realistisia nämä oppimisympäristösovellukset ovat käytettäviksi käytännön opetustilanteissa.

3 Jaettu asiantuntijuus

Miten jaetun asiantuntijuuden pedagogisia malleja voidaan soveltaa tarkastelusi kohteena olleissa oppimisympäristöissä?

4 Tutkiva ja ongelmalähtöinen oppiminen

Tarkastelkaa itse asettamienne kysymysten ja ongelmien pohjalta, miten voisitte soveltaa ankkuroitua opetusta sekä tutkivaa ja ongelmalähtöistä oppimista näiden oppimisympäristöjen käytön yhteydessä. Keskustelkaa Työporukan¹⁰ omassa ryhmässä myös mahdollisista oppimistehtävistä ja kehitelkää ideoitanne yhdessä eteenpäin.

¹⁰ Turun yliopiston kehittämä ja ylläpitämä opiskelualusta, jonka uudempi versio on nimeltään WorkMates, <http://wm.utu.fi>.

Opiskelijat pohtivat keskusteluissaan teorian ja käytännön yhteyttä kaikissa tehtävissä: miten teoreettiset opit voitaisiin siirtää tulevaan opettajan tai kasvattajan ajatteluun ja työhön. Käsittelen erillisten oppimistehtävien keskusteluja tutkimusaiheeseeni liittyvänä yhtenäisenä kokonaisuutena tarkastellen opiskelijoiden verkkokeskustelujen tekstuaalisia esityksiä narratiiveina eli kertomuksina¹¹. Tutkin narratiivisen analyysin ja synteessin¹² (ks. Heikkinen 2001, 196) avulla verkkokeskustelujen tekstuaalisia esityksiä yhdistellen opiskelijoiden usein toistuvia käsityksiä ja opiskelukuvauksia kertomustee- moiksi. Keskusteluissa tulee esiin myös kollektiivisesta kertomuksesta poikkeavia syvällisesti pohdittuja kokemuksia, joita analysoin erikseen kuvatesani esimerkkinä yksittäisen opiskelijan laajempaa kertomusta. Verkkoympäristö reflektiivisenä tilana avaa uuden, mielenkiintoisen tarkastelukulman myös tekstuaalisen vuorovaikutuksen tutkimiseen.

Kysymys on Marja Saarenheimon (1997, 58) ajattelun mukaisesti opiskelijoiden aikaisempien kokemusten merkitysten tulkinnoista ja uusien näkökulmien tuottamisesta. Sirpa Törmän (2001; 2003, 100–103) mukaan merkityksellisessä oppimisessa olennaista on opiskeltavien asioiden merkitysten tutkiminen. Tällöin tarkastelun kohteena ovat myös käsiteltäviin asioihin liittyvät arvot ja arvostukset sekä lähtökohtana ymmärtämiseen pyrkivä oppiminen.

Narratiivisen tutkimusotteen avulla kuvan prosessia, jossa kertojat tarkastelevat ja arvioivat opiskelukokemusten, toimintatapojen ja oppimistapahtumien merkitystä itselleen. Kertomukset voivat tarjota malleja uusille toimintatavoille ja sosiokulttuurisella tasolla ne voivat yhdistää emotionaalisesti ihmisiä, joiden kokemukset ovat samankaltaisia (Richardson 1998; Husu 2002, 59–62). Kun kertoja toistaa kertomustaan, tapahtuu se uudelleen myös hänen muis-

¹¹ Donald Polkinghornen (1995, 5–7) mukaan tarinalla (*story*) on vahvempia sivumerkityksiä kuin kertomuksella (*narrative*). Kertomuksen avulla on tarkoitus koota yhteen kokonaiskuvaus ja yhdistää yksittäiset episodit juonen avulla. Tarina puolestaan sisältää konnotaation, joka viittaa enemmän mielikuvitukselliseen, epätodenmukaiseen kertomiseen. Olen käyttänyt samaa aineistoa tutkiessani HelLa-tutkimuksessa kertomuksen käsitettä, koska miellän kirjallisuustieteilijöiden mukaan kertomuksen yläkäsitteeksi ja tarinan yhdeksi alakäsitteeksi. Tarina-käsitettä en käytä kuitenkaan kuvauksissani tässä tutkimuksessa.

¹² Hannu L. T. Heikkinen (1999, 196) pohtii synteessin käsitettä narratiivisen analyysin rinnalla. Hän näkee Polkinghornen 'narratiivisen analyysin' ristiriitaisena, koska päämääränä kuitenkin on tulkintojen kautta sisältöjen yhteen kokoaminen eli 'narratiivinen syntetisointi'.

tissaan. Tarkastelussani ei ole kyse tapahtumien peräkkäisyydestä, vaan kertomusteemojen ja kokemusten suhde on tärkeä analyysini rakentamisen lähtökohta (ks. Hyvärinen 1998, 321).

Verkkokeskustelut näen Richardsonin (1998) kuvaamana opiskelijoiden tuotamana kollektiivisena kertomuksena, joka auttaa myös niitä opiskelijoita osallistumaan kirjoittamalla, jotka eivät yleensä keskustele ääneen perinteisen lähiopetuksen opiskelukulttuureissa. Useiden verkkokeskustelijoiden ja haastateltujen opiskelijoiden tiivistetty ajatus verkkokeskustelujen reflektiivisestä luonteesta tulee hyvin esiin Helsingin yliopiston opiskelijan esittämänä:

Jos niiden äänekkäämpien/hätäisempienkin täytyy pysähtyä hetkeksi miettimään jotta he saavat ajatuksensa kirjalliseen muotoon, tuloksena voisi olla tasapuolisemmin eri opiskelijoiden ajatuksia esille nostava tapa opiskella ... Luulen myös että oman ajatuksen julkaisemiskynnys on pienempi jos sitä saa rauhassa miettiä; ... opiskelurupeaman voi myös toteuttaa selvästi hitaammalla aikataululla, muun opiskelun lomassa, ja näin voisi ehkä arempikin opiskelija pikkuhiljaa totuttautua ajatukseen omien pohdintojen julkaisemisesta. (Opiskelija 54, HY.)

Paikannuksia metodologisiin lähtökohtiin

Hella-tutkimuksen tausta-ajattelu kiinnittyi sosiokonstruktivistiseen ja sosiokulttuuriseen viitekehykseen, joiden mukaan oppimisessa tieto rakentuu yhteisesti ja vuorovaikutteisessa toiminnassa. Yksilöllinen kehitys on siten sidoksissa ympäröivään kulttuuriin ja sosiaalisen yhteisön toimintaan (Vahtivuori-Hänninen ym. 2004, 7–8.) Sosiokonstruktivismiin mukaan korostetaan opettajan tai ohjaajan ja opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta ja keskustelua. Sosiokulttuurisen lähtökohdan mukaan painotetaan lisäksi erilaisten yhteisöjen ja kulttuuristen tekijöiden merkitystä esimerkiksi kasvatuksen ja opetuksen erilaisten kulttuurien muutosta tarkasteltaessa. (Ks. Kaasila 2000, 11.)

Käsillä oleva jatkotutkimukseni on kasvatustieteen ja kasvatussosiologian teoreettisissa keskusteluissa kulkevaa kvalitatiivista tutkimusta. Tulkintoja ja analyysia koskeva pohdinta rakentuu opiskelijoiden verkkokeskustelujen ja

haastattelujen lisäksi omasta osallistumisestani tutkimusprosessiin. Toimin ensin TVT-opintojen suunnittelijana, myöhemmin samaisissa opinnoissa verkko-ohjaajana ja -opettajana osallistuen keskusteluihin, ryhmäyhteenvetojen tekemiseen ja esseiden arviointiin kirjallisine palautteineen.

Kun tutkija on itse osa tutkimusprosessia, voidaan puhua kahdensuuntaisesta prosessista, sillä hän joutuu tutkimukseen osallisena tarkistamaan tulkintojaan suhteessa omiin ajatuksiinsa ja toisaalta pitäytymään tutkimuskohteen ajatuksia ymmärtävässä tulkinnassa. Kokemuksia ei voi puhtaasti tulkita sellaisenaan, eikä toisen täydellinen ymmärtäminen ole mahdollista. Reflektiivisen otteen, tutkijan oman oppijan roolin sekä itseymmärryksen kautta voidaan kuitenkin pyrkiä luotettavuuteen ilmiöiden tulkinnassa. (Mezirow 1995, 25; Naskali 1998, 7; Karvinen 2003, 26–27.)

Kokemuksen ja tiedon välistä suhdetta tarkasteltaessa tutkijan on pyrittävä kertomaan positionsa, jotta voisi välttää puhumisen toisen puolesta tai vääränlaisen yleistämisen tulkinnoissaan. Tämä vaatimus nostaa esiin kysymyksen, voiko tutkija saavuttaa täydellisen tiedostamisen? (Naskali 1998, 26.) Heinämaa (1994) esittää, että itsetietoisuuden mahdollisuus viittaa perinteiseen yleistettävyyksiasitykseen eli siihen, kenen teksti on oikea, kenen väärä. Mikä tahansa teksti voidaan siten lukea yleistyksenä, jos ajatellaan, että yleistäminen on nimenomaan lukijan silmissä ja mielessä.

Sosiaalisten ilmiöiden merkityksellisyys korostuu, kun tulkitaan ja kuvataan viestintää, sosiaalista toimintaa ja kulttuurisia ilmiöitä (ks. Karvinen 2003, 28). Kokemuksen näen opiskelijan esittämänä kertomuksena, joita tulkitsen merkityksenantoprosessien kautta (ks. myös Keskitalo-Foley 2004, 29). Tutkijana – myös opintojen suunnittelijana, verkko-ohjaajana ja opettajana – kuitenkin tuon prosessiin omia käsityksiäni ja uskomuksiani sekä käsityksiä tutkittavista ilmiöistä. Jo tutkimusasetelmassa kysymyksineen ja menetelmävalintoineen voidaan yleensä nähdä tutkijan vaikutus tutkimukseen ja sen tuloksiin (Saarnivaara 1996, 105).

Opettajan ja kasvattajan työn näen tietojen ja taitojen opettamisen ja oppimiseen ohjaamisen lisäksi ihmisenä olemisen tapana ja itsensä löytämisen matkana. Narratiivisuus liittyy tutkimuksessani sekä metodiin että kohteeseen eli opiskelukokemuksiin. Ontologinen peruslähtökohtani on se, että ymmärrän tärkeän yhteyden ihmisen olemassaolon ja narratiivisuuden välillä. Ihminen rakentaa identiteettiään kertomusten kautta ja on niiden kautta maailmaansa ja kokemuksiaan tulkitseva olento. ”Ihmiset tulevat siksi mitä ovat ja luovat todellisuuttaan kertomalla elämäkertomuksiaan, mutta samalla he omaksuvat kertomuksia siitä sosiaalisesta tarinavarannosta, jonka osana he elävät”. (Heikkinen 2001, 13–14.)

Fenomenologis-hermeneuttinen näkemys tulee esiin työssäni opiskelijoiden kokemusta ja näkökulmia kunnioittavana analyysitapana tiivistäessäni runsasta keskusteluaineistoa kertomuksiksi ja valitsemalla tulkintaa syventäviksi otteiksi opiskelijoiden kokemuksia kuvaavia katkelmia (ks. Heinämaa 2000). Tarkastelen myös merkityksellisten asioiden esittämistä Ricoeurin (2000) hermeneuttisen fenomenologian kautta tulkitessani opiskelijoiden kirjoittamille antamiaan 'ääniä'. Tämä on edellyttänyt useita aineiston lukukertoja ja keskittymistä kiinteästi opiskelijanäkökulmaan kertomusten rakentelussa.

Tutkimustehtävänä on opiskelijoiden kirjoittamien kokemusten kuvaaminen keskusteluteksteistä rakentamieni kertomusten avulla. Pyrkimyksenä on tutkia ilmiöitä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti eli alkuvaiheessa otin analyysiini mukaan kaikki opiskelijoiden (N=109) käymät keskustelut (n. 400 sivua), jotka liittyvät tutkimusaiheeseen. (Ks. Hirsjärvi ym. 2000, 161.) Valitsin tulkitojeni tueksi esittämäni opiskelijoiden kertomusten otteet vasta monivaiheisten lukuepisodien jälkeen.

Miksi olen valinnut juuri tietyn lainauksen tulkinnan kohteeksi? Keskusteluaineisto on 400-sivuinen, joten valinnassa on ollut tärkein peruste se, että kyseiset opiskelijat ovat osanneet esittää toistenkin esittämät ajatukset tiivistäen ja kattavasti käsiteltävään asiasisältöön liittyen. Valintojen peruskriteereinä toimivat analyysien rajaukseen liittyvät sisältökokonaisuudet, jotka nimesin aluksi laajemmiksi aiheiksi ja yläotsikoiksi. Analyysini jatkuessa lukukerto-

jen aikana tiivistin tekstisisällöistä usein toistuvat opiskelijoiden sisältökuvaukset tutkimukseni kertomusteemoiksi. Tulkinnassani nojaan siis suoriin fragmentteihin, joiden esittämisellä on tarkoitus tiivistää lukijalle opiskelijoiden näkemyksiä kertomusteemoihin liittyvistä kysymyksistä.

Tutkimuksen eettisyyttä ja opiskelijoiden anonymiteetin säilyttämistä pohtiesani olen yrittänyt pitäytyä verkko-opiskelijoiden äänen kuulemisessa tutkimuskysymysten ja metodologisten painotusteni suuntaamassa kehyksessä (ks. myös Riessman 1993, 8). Tutkimuskysymysten laatimisen taustalla on tutustuminen verkkokeskusteluihin jo aikaisemman tutkimuksen aikana, joten koko tutkimuksen taustalla on laajan aineiston mahdollisimman kattava esittäminen. HelLa-tutkimusprojektin määräaikaisuuden vuoksi ei koko aineistoa ehditty analysoida kattavasti vuoden 2003 loppuun mennessä. Tarkoitus olikin jatkaa tulkintoja muun muassa tässä liseniaatintutkimuksessa ja edelleen konferenssiesitelminä sekä artikkeleina (ks. esimerkiksi Vaattovaara 2005a, 2005b, 2005c). Tutkimusryhmä koostaa vuonna 2005 myös yhdessä muutamia artikkeleita ja konferenssiesityksiä HelLa-tutkimukseen liittyen julkaistavaksi sekä Suomessa että ulkomailla (esim. ED-MEDIA 2005, Montreal, Kanada: <http://www.aace.org/>).

Tutkimukseni tärkeänä lähtökohtana on luottamus opiskelijoiden kykyyn tulkita oppimistapahtumia ja muodostaa merkityksiä toiminnoistaan. Tutkijan näkökulmasta merkitysten antaminen tarkoittaa, että tutkija ymmärtää kokemuksia laatimalla tulkintoja niistä (Riessman 1993; Mezirow 1997, 15). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa olen tutkijana kuitenkin osa sitä merkitysyhteyttä ja sitä elämismaailmaa, jota tutkin. Ihmistä tutkivalla ei Juha Varton (1992, 26) mukaan ole mahdollista toimia ulkopuolisena tarkkailijana, vaan ymmärtäminen edellyttää henkilökohtaista suhdetta tutkimuksen kontekstiin. Tarkoitukseni on konstruoida opiskelutapahtumia ja kuvata avoimesti koko tutkimusprosessin kulkua. Tutkimuksen tekeminen aineistolähtöisenäkin on tuotos, joka värityy tutkijan tekemistä tulkinnoista aineiston ja tutkijan välisessä vuorovaikutusprosessissa (Karvinen 2003, 21). Tutkijan lähestymistapa liittyy olennaisesti hänen uskomusjärjestelmänsä ja maailmankuvaansa. Kysymys on siis myös tutkijan tiedostamattomasta maailmassa olemisen tavasta, ei

pelkistä tutkimuksen tekemiseen liittyvistä eksistentiaalisista valinnoista. (Guba & Lincoln 1994, 107; Coffey & Atkinson 1996, 23; Töttö 1999, 291; Heikkinen 2001, 19.)

Moniäänisen tiedon äärellä

Nykyisessä median, mielikuvien ja tarinoiden maailmassa narratiivinen tutkimus on koko ajan yleistymässä. Esimerkiksi useat tuotemerkit ja brändit hinnoitellaan 'nostalgiaa heruvien' tarinoiden kautta jo arvokkaammiksi kuin ne laitokset, joissa tuotetta tehdään. Narratiivisuus liittyykin tieteelliseen keskusteluun monin tavoin. Sillä voidaan viitata tiedonprosessiin, tiedon luonteseen ja tietämisen tapaan, jolloin narratiivisuus on osa konstruktivistista tiedonkäsitystä. Narratiivisuudella kuvataan myös tutkimusaineiston luonnetta ja aineiston analyysitapoja. Käsite on lisäksi usein esillä narratiivien käytännöllistä merkitystä tarkasteltaessa. (Hyvärinen 2000; Heikkinen 2001, 185–187.)

Ymmärrän kertojan tutkimuksessani lukijoiden dialogisoivaa taustaa vasten kertovana yhtenä osallistujana, jolloin voidaan puhua moniäänisestä kerronnasta. Tekstillä on ikään kuin yleisönsä, kun kirjoittajat keskustelevat lukijansa eli 'yleistetyn toisen' kanssa. (Suoninen 1997, 91–122; Komulainen 1998, 50–51.) Ääni on metafora, joka viittaa vuorovaikutuksessa ja sosiaalisissa käytännöissä rakentuvaan puhujaan (ks. Komulainen 1998, 58). Narratiivisella tutkimusotteella pyrinkin tavoittelemaan paikallista, henkilökohtaista ja moniäänistä tietoa. Tavoitteena ei siten ole universaali, yhteinen kertomus, joka toistaisi hallitsevaa ja konventionaalista monologia, vaan tavoitteena on rakentaa uusia kertomuksia aineiston kertomusten kautta (ks. myös Polkinghorne 1995, 6–8).

Konstruktivistinen käsitys tiedosta nojaa tietoteoreettiseen relativismiin, jossa tietäminen on kontekstuaalista, ajasta, paikasta ja tarkastelijan asemasta riippuvaa. Yleispätevää tietoa ei siten ole, vaan "tietäminen on aina jonkin tietävän subjektin tietoa". (Heikkinen 2000, 188.) Narratiivisen otteen vahvuutena tässä tutkimuksessa näen sen, että verkkokeskusteluista konstruoitujen

kertomusten avulla voin saada Suomen eri yliopistojen opiskelijoiden äänet kuuluviin.

Kertomusten avulla ihminen järjestee kokemuksiaan pukemalla niitä lauseiden ja sanojen muotoon. Useilla meistä on elämässään tilanteita, jolloin puhumme itseksemme. Kokemuksen toistaminen mielessä on nk. esinarratiivista työskentelyä, jota kutsutaan mielen hiljaiseksi käsikirjoitukseksi (*tacit script*) tai sisäiseksi puheeksi (*inner speech*). Kertomus on jatkuvaa kerrontaa elämästä, jossa erilaiset episodit saavat merkityksensä tapahtumista, jotka sattuivat ennen ja jälkeen episodin. Kokemus ja kertomus ovat tässä näkemyksessä jatkuvassa vuorovaikutussuhteessa kehkeytyen Ricœur'in kutsumaksi elämän juonentamiseksi (*emplotment*). (Heikkinen 2001, 121.) Elämäkertomukset tuotetaan siis yleisesti vuorovaikutuksessa ja niiden muotoutumista säätelevät myös kuulijoiden näkökulmat. (Komulainen 1998, 52).

Verkkokeskusteluja lukiessani teemoittelin niitä kertomuksiksi yhdistelemällä opiskelijoiden kertomusten samankaltaisia piirteitä. Analysoitavia teemoja kertyi paljon, mutta tähän tutkimukseeni rajasin verkkokeskusteluista aineistolähtöisesti opiskelijoiden esiin tuomia oppimisteoreettiseen taustaajatteluun, pedagogisiin malleihin ja opiskelumenetelmiin sekä opiskelijayhteisöjen – myös verkko-opiskelijayhteisöjen – toimintakulttuureihin liittyviä kokemuksia, käsityksiä ja odotuksia (ks. myös Saarinen 2003, 13). Seuraavaksi tarkensin teoreettiseen viitekehykseen liittyvät tutkimuskysymykset, minkä jälkeen karsin pois pelkästään ne oppimisympäristöjen teknologista kehitystä koskevat keskustelut (ks. tehtävä 2, s. 17), joissa ei käsitelty teorian ja käytännön suhteisiin liittyviä aiheita.

Hännisen (1999, 96) mukaan olennaista kertomuksissa ja arjen tapahtumissa ei ole dramaattisten kohtausten seuraaminen, vaan toisiaan seuraavien tapahtumien sekä niiden sisältämien erilaisten muutosten ja jännitteiden tarkastelu. Olenkin keskittynyt aineistoni laajuuden vuoksi tässä tutkimuksessa tarkastelemaan kertomuksia pääasiassa vain yhteisten teemojen kautta. Teemojen sisältökuvaukset teorian ja käytännön suhteiden tarkastelussa on

ollut tarkoitus rajata teoreettisen viitekehysten lähtökohtiin eli oppimiskäsitteisiin, pedagogisiin valintoihin, yhteisölliseen opiskeluun ja vuorovaikutussuhteisiin oppimisprosessissa.

III PEDAGOGISISTA OTTEISTA KOKEMUKSIIN

Rakentamisen metafora

Kasvatustieteessä, sosiologiassa ja kulttuurintutkimuksessa konstruoinnin eli rakentamisen metaforaa käytetään yhä enemmän. Konstruktivismiin suuntauksia painotetaan sen mukaan, rakennetaanko käsitteitä ja tietoja yksilön mieleen, yhteistä tulkintaa keskusteltavasta asiasta, sääntöjä ja instituutioita vai esinejärjestelmiä ja muita rakennelmia. Esimerkiksi kognitiivisessa konstruktivismissa tarkastellaan, miten oppija käsittelee ja rakentaa tietoa oppiessaan. Tämän prosessin tärkeä osa on dialogi toisten kanssa. (Miettinen 2000, 276; Dysthe 2002, 350.)

Tiedon sosiologiassa tapahtui 1960-luvulla muutos, jossa tarkastelun kohteeksi tulivat tieteellisten faktojen tuottamisen tavat ja käytännöt. Keskustelussa nostettiin esiin myös kysymys tieteelliseen työhön liittyvän tiedon ja objektiivisuuden luonteesta. Tätä uudelleen orientoitumista kutsutaan konstruktivistiseksi käännteeksi. (Miettinen 2000, 277.)

Kasvatustieteessä ja psykologiassa keskustelu konstruktivismista perustuu passiivisuutta kritisoivaan kouluopetukseen, empirististä tietokäsitystä koskevaan kritiikkiin ja pyrkimykseen yleistää kognitiivisen psykologian tuloksia. Ohjelmallinen merkitys löytyy opiskelijan aktiivisesta tiedon rakentamisesta ja passiivisen, behavioristisen sekä sille perustuvan opetusteknologisen oppimisen kritiikistä. Pragmatistisessa tietokäsityksessä, jossa korostetaan toiminnan merkitystä, on teorian ja käytännön kohtaaminen erityisen tärkeää opetuksen ja oppimisen kannalta. Ihminen siis toiminnallaan esittää sen, mitä tiedoksi uskoo (Venkula 1993, 63). Yleistävän konstruktivistisen oppimiskemys-käsitteen sijaan pitäisi kuitenkin tarkastella ja analysoida enemmän käsitteeseen sisältyviä teoreettisia suuntauksia sekä pedagogisten mallien perusolettamuksia sekä niiden eroja. Olisi myös tärkeä tutkia oppimisen luonteen ja opiskelun toimintakulttuurista muutosta yhteiskunnan ja instituutioiden uusissa käytännöissä. (Miettinen 2000, 277 –279.)

Opiskelijat pohtivat uusien oppimisteorioiden suosiota muun muassa työelämässä esiintyvien haasteiden kautta eli tarvitaan taitoa osata soveltaa oppimaansa ulkoaopettelun ja pinnallisen oppimisen sijaan.

Mielestäni on mielenkiintoista pohtia, miksi uudenlaiset oppimisteoriat ovat tulleet suureen suosioon. Varmasti yksi syy on se, että työelämä asettaa nykyisin uudenlaisia tiedollisia ja taidollisia vaatimuksia. ... Kyky esittää kysymyksiä ja hakea vastauksia sekä kriittinen suhtautuminen asioihin ovat asioita, joita mielestäni nykyisin korostetaan enemmän. Omat koulumuistot kuvaavat sitä, miten uskottiin ulkoaoppimisen voimaan, mutta nykyisin pidetään tärkeänä sitä, että asiat on todella ymmärretty ja siten sisäistetty. ... Tiedon oikeanlainen soveltaminen nouseekin keskeiseksi merkiksi osaamisesta. (Opiskelija 99, OY.)

Konstruktivismikeskustelussa on tullut esiin erilaisia toisiinsa kietoutuvia filosofisia keskusteluja: opetuksellisiin sovelluksiin ja malleihin liittyviä kehittäjä-, psykologisiin tuloksiin perustuvaa uuden oppimisteorian muokkaamista ja konstruktivismi-käsitysten erojen kriteerien pohtimista. Tieto- ja viestintäteknikan opetusikäytössä konstruktivismi nähdään hyvin yleisesti oppimisen teoreettisena perustana. Virtuaalisissa ympäristöissä opiskelijoiden tehtävät ja muut aikaansaannokset voidaan koota avoimiin oppimisympäristöihin, jotka toimivat tiedon rakentelun ja dialogin luomisen tiloina. Konstruktivismista ei voida kuitenkaan suoraan johtaa opetuksellisia malleja tai toimintatapoja ja siksi sen sovellukset perustuvat muun muassa psykologisiin tai filosofisiin käsitteisiin ja teorioihin. (Miettinen 2000, 279–280.) Esimerkiksi TVT:n opetuskäyttöön liitetty Carl Bereiterin ja Marlene Scardamalian luokkahuoneyhteisön malli perustuu Karl Popperin ja Richard Rortyn näkemyksiin ja teoriaan tieteellisen toiminnan luonteesta sekä abstrakteista käsitteistä oppimisen siirtovaikutuksen (*transfer*) taustalla ((ks. Bereiter 1994; Bereiter ym. 1996).

Kokemukset valintojen taustalla

Tutkimukseni lähtökohtana on tutkia, millainen opettajien oppimisteoreettinen tausta-ajattelu oppimiskäsityksineen ohjaa pedagogisia valintoja ja toimintatapoja yliopisto-opiskelijoiden kokemusten mukaan. Uljensin (1997, 5-7) mukaan didaktinen malli, joka on kehitelty pelkästään oppimisteorian pohjalta,

on liian kapea, jotta sen avulla voitaisiin ymmärtää pedagogisen todellisuuden monimuotoisuutta. Pedagoginen ajattelu tarkoittaa sitä, että valitut toiminta- ja työtavat mahdollisine seurauksineen ovat jatkuvan päätöksenteon alla niin opettajalla kuin opiskelijallakin. Ajattelun nähdään perustuvan opetuksen tavoitteellisuuteen ja opettajan uskomusjärjestelmään, mutta päätöksenteko voi perustua yhtä lailla intuitiivisiin ja tiedostamattomiin lähtökohtiin (Kansanen 1999; ks. Nevgi ym. 2003, 50). Christopher Clarkin ja Penelope Petersonin (1985, 257) mukaan kokonaissuunnittelu, vuorovaikutukseen liittyvät tekijät, opettajan omat teoreettiset lähtökohdat ja aikaisemmat kokemukset sisältyvät opettajan ajatteluun. Opettajan valintojen voidaan ajatella olevan yhteydessä koulutuksellisen ja ammatillisen sosiaalistumisen sekä asiantuntijaosaamisen kautta pedagogisten mallien tai sovellusten valintoihin (ks. myös Vaattovaara 2004, 77; Vahtivuori-Hänninen 2004). Nämä puolestaan ovat yhteydessä opettajan omiin koulukokemuksiin ja hänen omaksumiinsa oppimiskäsityksiin. Yhtä tärkeää olisi kuitenkin tutkia, miten opiskelija perustelee toimintansa valintoja opiskelutilanteissa (Kansanen 1996, 45–46). Opettaminen ja opiskelu eivät välttämättä takaa oppimista; ihminen oppii uusia asioita ilman tavoitteellista opiskeluakin.

Opettajan ja opiskelijan asemaa voidaan tarkastella myös näkemällä opettaja yhteiskunnallisena vaikuttajana ja opiskelija perinteiseen tiedon vaihtokulttuuriin osallistuvana tai alistuvana toimijana – konstruktivismin mukaan myös aktiivisena tiedon rakentajana (ks. myös Kuure ym. 2002). Opiskelijat keskustelivat paljon siitä, onko konstruktivismi kuitenkin teoreettisena lähtökohdana liian ideaali, jos ajatellaan uudistuvien oppimisympäristöjen sinällään ylläpitävän sisäistä motivaatiota ja aktivoivan tavoitteelliseen toimintaan.

Konstruktivismissa on ikään kuin oletettu, että oppilaiden kannalta mielekkäät oppimistehtävät ja oppilaita aktivoivat oppimisympäristöt automaattisesti motivoivat oppilaita suorittamaan koulutehtäviä. (Opiskelija 31, TaY.)

Varsinkaan yliopisto-opetuksessa konstruktivismi ei oikein tunnu toimivan. Tuntuu oudolta kuunnella luennointia aiheesta: miten ei oikein opi jos pelkästään luennoi. Ristiriitaista vai? Uusia menetelmiä mielestäni kaivataan ja niiden tutkiminen on tärkeää. (Opiskelija 93, TY.)

Kognitiivisen, yksilöllisyyttä korostavan tradition mukaan aikaisempi tieto on uuden tiedon muodostumisessa tärkeää, kun opiskelija rakentaa sitä itse eikä suoraan sovelle ympäristön tai opettajan tarjoamaa tietoa. Konstruktivismi on kyseisen tradition modernisoitu versio, jossa painotetaan muun muassa reflektiota ja ongelmanratkaisua sekä analysointi- ja päättelytaitojen kehittymistä (Poikela 2003, 110). Näkemys ei sinänsä sisällä erityisesti uutta, sillä kasvatusta ja oppiminen on puettu kautta aikojen siihen ajatukseen, että opittavissa uusissa asioissa siirrytään yksinkertaisista ideoista monimutkaisempiin ongelmiin ja ratkaisuihin. Näin harjaannutaan myös ongelmanratkaisutaidoissa. Opiskelijat viittaavatkin oppimisteoreettisia lähtökohtia ja pedagogisten mallien ja arvioidessaan esimerkiksi kasvatuksen historiaan:

Oppiminen sinänsä on yhtä vanha asia kuin inhimillinen sivilisaatio. ... Monet moderneiksi nimetyt teoriat ovat loogisesti yhteneväisiä vanhojen oppien kanssa. Kasvatuksen historiasta voisi löytää yhä uudelleen inspiraatiota tähän päivään. ... Sinällään keskustelu behaviorismi - konstruktivismi on taidettu jo järsiä puhki. Käsitteet jäävät usein ohuiksi, kontekstit unohdetaan ja termien merkitysperspektiivit jäävät avautumatta. (Opiskelija 83, HY.)

Kognitiivisen tutkimuksen tausta-ajattelussa se, mitä ihmiset ennestään tietävät, vaikuttaa oppimiseen ja ongelmanratkaisuun.

Opiskelijoilla tuntuu olevan tietynlainen ennakkokäsitys opiskelusta, ja jos ajatus on että opiskelija tulkitsee opittavan aineksen omista lähtökohdistaan, rakentaen uutta tietoa vanhan pohjalta, myös aiemmin syntyneet käsitykset itse oppimisesta vaikuttavat siihen miten hän mieltää oppimistilanteen. (Opiskelija 54, HY.)

Tulkintatapa aikaisemman tiedon merkityksestä ei kuitenkaan ota kantaa tiedon luonnetta koskevaan epistemologiseen keskusteluun, vaan enemmänkin on kyse oppimisesta ja opetuksen järjestämisestä kognitiotieteen tutkimustulosten pohjalta (Miettinen 2000, 281).

Perinteiden puristuksessa

Kasvatus nähdään nyky-yhteiskunnassa kulttuurin siirtämisprosessina, mutta myös yhteiskunnan uudistamisen välineenä. Kollektiivisen identiteetin kehityksessä on kyse siitä, että historiallinen kehityskertomus saa jatkoa nykyisiltä ja tulevilta sukupolvilta. Nykyisessä teknologisessa kehityksessä kyseinen paikallisyhteisön kertomus kuitenkin peittyi eri puolelta maailmaa tulevien kertomusten alle ja sekoittuu niiden kanssa. (Heikkinen 2001, 124.)

Esimerkiksi verkkovuorovaikutuksessa voi Matikaisen (2003, 66) mukaan olla kyse laajemmasta kulttuurisesta muutoksesta, kun sekä viralliset että epäviralliset kohtaamiset siirtyvät yhä laajemmin verkkoon. Alapuron (1999, 105) mukaan kyseessä on vuorovaikutuksen muuttuminen tilapäiseksi, vapaaksi, epävarmaksi ja yksilökeskeiseksi. On siis odotettavissa, että perinteisen – myös paikallisen – sosialisoinnin ja kulttuurin osuus vuorovaikutuksen säätelijänä heikkenee. Kasvatuksessa pitäisikin pyrkiä siihen, että huolimatta ihmisten erilaisista elämänmuodoista, kulttuurisista taustoista ja arvoista jokaisella tulisi olla valmiudet toimia erilaisten ihmisten kanssa. ”Opettaja ei siis ole vain normaalisuuden tuottaja ja kollektiivisen identiteetin rakentaja, vaan hänen tulisi olla myös yhteiskunnan analyytikko, kriitikko ja uudistaja” (Heikkinen 2001, 124).

Verkkokeskusteluissa opiskelijat pohtivat koulutusta ja opiskelun tavoitteita sekä toimintatapoja tulevan työnsä ja laajemmin koko tulevaisuuden haasteina. Teknologisen kehityksen ja yhteiskunnan nopeiden muutosten hallinta edellyttää myös yliopisto-opettajalta hyviä ongelmanratkaisutaitoja, joita voidaan harjoitella liittämällä opetus opiskelijoiden kokemusmaailmaan, mutta kuitenkin kiinnostavaan ja uuteen asiayhteyteen. Yliopisto-opetuksessa tulisi huomioida se, että myös erilaisten oppijoiden ja kulttuurien tietorakenteet toimivat ajattelun välineinä ja sosiaalisesti jaetun toiminnan kohteena.

Kun suomalaisessa opettajatutkimuksessa on keskitytty didaktisiin ja psykologisiin lähestymistapoihin, ovat opetustyön yhteiskunnalliset kytkennät pääosin jääneet tarkastelun ulkopuolelle. Näiden painotusten vuoksi ei Hannu

Simolan (1997) mukaan kasvatustieteessä eikä opettajankoulutuksen tutkimuksessa ole oltu kiinnostuneita oppimisen historiallisista ja institutionaalisista tekijöistä. Vuorikoski (2003, 38) päätyy kyseisiä lähtökohtia pohtiessaan siihen, että opettajankoulutuksen tutkimuksessa ei olla kiinnostuneita opettajien ja opiskelijoiden toiminnasta kouluinstituutiossa, jota säätelevät sosiaalihistoriallinen ja kulttuurinen perinne. Näin vahvistetaan kuvitelmaa koulusta yhteiskunnallisen vallankäytön ulkopuolella olevana luonnollisena instituutiona, jossa sinne rekrytoidut asiantuntijat itsestäänselvästi työskentelevät kaikkien parhaaksi.

Behaviorismi selkäytimessä

Koulutuksen tärkein pyrkimys on ollut tiedon jakaminen, hyvin harvoin tiedon aktiiviseen prosessointiin kannustavaa tai ongelmanratkaisuun tähtäävää. Tyyliin: omaksu tietoja, säilytä tietoja ja toista niitä. ... (Opiskelija 41, TY.)

Behaviorismin tausta-ajatuksena on luonnontieteellisen lähestymistavan mukaan yksilön käyttäytymisen ulkoinen säätely, jolloin opiskelija subjektina ja hänen kykynsä oppia on rajattu oppimisen ulkopuolelle. Tavoitteena on siis tarjota valmista tietoa ja siirtää sitä opiskelijoille. Oppimiseen sisältyy suorituskeskeisesti sopivamman vaihtoehdon etsimistä annettuihin tehtäviin, mutta ei monimutkaista ongelmanratkaisuprosessia. Monimutkaisten sisäisten prosessien ymmärtäminen jää siten oppimisen käsitteen ulkopuolelle. Arvioinnissa on tärkeänä osana mittaamiseen perustuva kontrolli, joka perustuu asioiden muistamiseen ja tapahtuu välittömän palautteen kautta opetus suunnitelmissa ja käytännöissä sovittuja mittatikkuja käyttäen. (Von Glasersfeld 1995, 178–180.)

Tämä näkyy myös yliopistojen tenttikäytäntönä, joka on mielestäni behaviorismia. (Tokihan yliopistot/ tiedekunnat ovat tulosvastuullisia yksiköitä.) Opiskelijat opiskelevat/lukevat tenttialueen läpi vain sen takia, että pääsisivät kurssista läpi ja ehkä saisivat palkkioksi hyvän arvosanan. Kuulenko Pavlovin koirien haukkuvan ja Skinnerin laatikoiden kolinaa?? (Opiskelija 50, OY.)

Ohjauksen ja reflektioivan opetuksen näkökulmasta myös verkkoympäristöissä opiskeltaessa korostuu opiskelijan kaipuu kyseiseen behavioristiseen välittömään palautteeseen, jonka nimenomaan opettaja antaa. Opiskelun reflektointiin oppiminen ja vertaisopiskelijoiden antamaan palautteeseen luottaminen ovat pedagogista arkipäivää vasta sille sukupolvelle, joka ei ole kasvanut aikuiseksi vahva behaviorismi selkäytimissään. (Vaattovaara 2003, 42.)

Nykyisten oppimisteorioiden näkökulmasta behaviorismin periaatteet ontuvat, sillä nimenomaan oppimisprosessi ja sen näkyvyys on tärkeä yhteistoiminnallisen ja yhteisöllisen oppimisen teoreettinen tausta-ajatus. Tätä myös humanistisissa oppimiskäsityksissä painotetaan. Opiskelijoiden vastuu omasta ja ryhmänsä jäsenten oppimisesta on korostunut, kun eri aiheiden sisältöihin perehdytään opiskelijoiden kokemusten kautta ja toisten pohdintoja kommentoiden. Opiskeltavien asioiden taustojen ja lähtökohtien ymmärtäminen ja arkeen liittäminen ovatkin olennaisia oppimista palkitsevia tekijöitä. Selkäytimissämme istuu kuitenkin vankasti behavioristisen perinteen väärin vastaimisen ja sitä kautta oman osaamattomuuden paljastumisen pelko:

Pystyisinkö laittamaan oman keskeneräisen työni toisten katseltavaksi,, luettavaksi ja mahdollisesti arvosteltavaksi [verkkoon], tuntuu aika karnealta. Minulle tulee tämä ongelma vastaan näin "isonakin" (odotankin kauhulla gradu-seminaaria, tästä näkökulmasta) saati sitten olisin pystynyt näin tekemään aikaisemmin koulu-urallani. (Opiskelija 9, LaY.)

Thomas Ziehen (1992) mukaan yksi koulun ongelmista on käsitys siitä, että kaikki opiskeltavat asiat, tiedot ja taidot on kirjoitettava muodossa tai toisessa opetussuunnitelmiin. Kouluinstituutio myös mielellään luo kuvaa siitä, että oppiminen tapahtuisi vain luokkatilanteissa. Uusista opiskelu- ja oppimisympäristöistä on puhuttu samaan sävyyn. Kasvatustieteellisissä, -psykologisissa ja sosiokulttuurisissa lähtökohdissa kuitenkin painotetaan sitä, että oppimista tapahtuu moninaisten sosiaalisten ja psyykkisten prosessien kautta myös järjestetyistä tilanteista ja suunnitelmien reunaehdoista huolimatta. Koko elämä voi siis olla oppimisympäristö. Opiskelijat olivat hyvin tietoisia siitä, että uusien oppimiskäsitysten mukaisen tiedon sosiaalisen rakentumisen ajatus piilo-oppimisen ja kokemuksellisen oppimisen lisäksi voisi olla tie syvälliseen tiedon prosessointiin:

Väärä vastaus oppimisen kannalta on usein paljon hedelmällisempi kuin ne paljon metsästetyt oikeat vastaukset tai ajatusrakennelmat. Omassa opiskelun historiassani olen havainnut, että oppia voi yhtä hyvin toivottavia kuin ei toivottavia käytänteitä. (Opiskelija 82, LaY.)

Tutkimuksessani tuli esiin opiskelijoiden toivomus, että yliopisto-opetuksessa käytettäisiin malleja ja menetelmiä, joissa opiskelijan aikaisemmat tiedot ja etenkin erilaiset kokemukset otettaisiin paremmin huomioon. Oppimisen ja tulevien opettajien ja kasvattajien työn kannalta onkin resurssien tuhlausta, kun oletetaan myös yliopisto-opiskelijoiden olevan kuin tyhjiä tauluja, joihin opettajan pensselillä vedetään ennalta suunniteltuja vetoja. Lopputuloksenkin tulisi vielä näyttää samalta perinteiseen behavioristiseen tyyliin. Poikelan (2003, 112) mukaan nykyisten oppimisteorioiden valossa vahvistaminen ja ärsyke-reaktio kuulostavat vanhanaikaisilta, mutta silti ne voivat vaikuttaa tiedostamattomasti opetuksen taustalla. Kriitikistä huolimatta erityisesti mallioppimisessa behaviorismilla on edelleen tärkeä osuus erilaisissa pedagogisissa käytännöissä.

Opiskelijat ovat yhtä mieltä siitä, että yhteisöllisessä opiskelussa oppimispolkujen pitäisi olla kaikkien nähtävillä, jotta palautteet ja oppimisprosessin etenemisen näkeminen 'mediajälkineen' olisivat kaikille opiksi. Verkkooppimisympäristöissä luodaan uutta opiskelukulttuuria ja niiden kautta tulee uusia ulottuvuuksia käytännön opetustyöhön. Opettajalla on silti vastuu yhteistoiminnan järjestämisestä niin lähi- kuin verkko-opetuksessakin. Hänen on otettava huomioon se, kuinka eri tavalla oppilaat työstävät esimerkiksi projektitöitään ja kuinka vaikeaa vaikkapa keskeneräisen työn esittely voi olla joillekin opiskelijoille. Perinteisen opiskelukulttuurin synnyttämä 'pelokas perfektionisti' ei uskalla helposti esittää töitään ennen kuin ne ovat tarpeeksi täydellisiä. (Ks. Vaattovaara 2003, 44.)

Kriittinen ote pedagogiikkaan

Mielestäni koko kulkemani "koulujärjestelmäpolun" aikana keskustelua, eikä varsinkaan kriittistä otetta, ole harrastettu lainkaan riittävästi. ... suomalaisessa koulumaailmassa ei odoteta kriittistä otetta tai kannusteta oppilaita rakentavaan keskusteluun, kyseenalaistamiseen ja kritisointiin. Miksi näin? Onko kyse suomalaisesta keskustelukulttuurista tai -normeista -> "Ihan hyvä..." "Ihan sama..." (Opiskelija 106, JY.)

Giroux'n ja McLarenin kehittämä kriittinen pedagogiikka on saanut vaikutteita useista ajatteluperinteistä. Se pohjautuu muun muassa amerikkalaiseen progressivismiin ja pragmatismiin, feministiseen ajatteluun, postkoloniaaliseen kritiikkiin sekä monimuotoiseen kulttuurintutkimukseen. Kriittisen pedagogiikan tarkoituksena onkin inhimillisten perustarpeiden puolustaminen, johon tarvitaan teoreettista kykyä nähdä erilaisia sidonnaisuuksia koulun ja yhteiskunnan välillä ja löytää eri tilanteisiin sopivia muutoksen mahdollisuuksia. (Aittola ym. 2001, 9, 16–17.)

Kriittisessä pedagogiikassa merkityksellisenä voidaan pitää tiedon ja vallan suhdetta: "tieto on aina jonkun tietoa, jostain näkökulmasta tuotettua, välittyvää ja sosiaalisesti ylläpidettyä". Kriittisessä pedagogiikassa tutkitaan, miten tieto kietoutuu sosiaalisesti, mitkä ovat tiedon tehtävät ja mikä on sen oikeutus. Tarkastelu tapahtuu kaikissa ihmisten sosiaalisissa kohtaamisissa, ei vain formaalin koulutuksen tiloissa. (Aittola ym. 2001, 13.) Kriittinen näkökulma tuli opiskelijoilla esiin muun muassa pohdinnoissa, jotka johdattelivat käsittelemään kriittisen pedagogiikan mukaisia ajatuksia tiedon representaation ja opettajuuden poliittisuuden suhteen. Opiskelijat näkevät arkeen ankkuroimisen ohella yhteydet opettajan ajattelun, kansalaisvaikuttamisen ja oppimisen välillä:

Oppimisteoreettiselta kannalta kuulemisen arvoista asiaa sisältyy dialogipedagogiikan ja sosiokulttuurisen innostamisen oppeihin. Myös konstruktivismiin nykyvaihe eli sosiokonstruktivismi, mikäli se sisältää kriittisen ulottuvuuden on huomion arvoista. Tarkoitan sitä, että voimme kehittää nykytutkimuksen avulla tehokkaita ja hyviä oppimisen menetelmiä, mutta emme saa koskaan unohtaa kysymyksiä: Miksi opitaan? Kenen ehdoilla opitaan? Mitä opitaan? (Opiskelija 83, HY.)

Koulussa kriittisen pedagogiikan keskeinen ajatus onkin se – kuten opiskelija edellä pohtii – kenen tulevaisuutta, tarinaa ja intressejä koulu representoi? Kasvattajien ja opettajien on tärkeää tulla tietoisiksi siitä, että kasvatuksesta ja koulutuksesta käytävä keskustelu on aina kytköksissä laajempaan yhteiskunnalliseen keskusteluun. Koulu ja opettaminen eivät siis ole sosiaalisesti, kulttuurisesti tai taloudellisesti tyhjiä tiloja, vaan tietoisesti valittujen arvojen, elämäntapojen, diskurssikäytäntöjen ja sosiaalisten suhteiden 'performansseja'. Rajoja ylittävässä pedagogiikassa on tärkeää pohtia ja ymmärtää, miksi juuri minun maailmasuhteeni on sellainen kuin on? Kriittisessä pedagogiikassa neuvotellaan opiskeltavien asioiden merkityksistä eli oppimista syntyvässä dialektisessa ja dialogisessa tapahtumassa. (Aittola ym. 2001, 17–20.)

Kriittisen ajattelun on mielestäni mahdollista tuoda tieto positiivisesti lähemmäksi toimijaa. Kriittinen ajattelu on keskustelua lähteen kanssa ja ainakin mielestäni on viihtyisämpää keskustella kuin istua luennolla kalvotettavana. Toisaalta kun ajatellaan koulun kasvattavan yhteiskuntaan niin mielestäni demokratia oikeasti toteutuu vasta siinä vaiheessa, kun sen toimijoilla on kyky kriittisesti luoda oma näkemyksensä asioista. Tietenkin se lisää hälyä, mutta ainahan synteesi tavalla tai toisella rakentuu. (Opiskelija 44, LaY.)

Opiskeltavien asioiden elämään liittämisen opiskelua motivoiva luonne korostui, kun opiskelijat kuvasivat yliopisto-opiskelukokemuksiaan ja kritisoivat yliopistojen opiskelun pinnallisuutta (ks. myös luku IV). Kulttuurintutkimuksessa arki liittyykin olennaisena osana oppimiseen siten, että kotona ja arjen erilaisissa käytännöissä hankittu kokemus tuo lisäarvoa opiskeluun. Yliopisto on vain yksi oppimisympäristö elämässä, sillä monet kasvatuskontekstit löytyvät sen ja muiden oppilaitosten ulkopuolelta, myös työelämästä, kuten Jyväskylän yliopiston opiskelija kuvaa:

Luulen [kriittisen otteen] johtuvan kuitenkin siitä, että useimmat opiskelijoista ovat olleet työelämässä jo useamman vuoden ajan, pystyvät näin ollen yhdistämään opittavia asioita luontevasti käytäntöön, ovat ikänsä ja työkokemuksensa puolesta tottuneita esiintymään ja kommentoimaan jne. (Opiskelija 106, JY.)

Jack Mezirow (1998, 9–10) määrittelee Leonore Langsdorfia mukaillen kriittisen ajattelun käsitteen siten, että ajattelussa on kyse erityisesti oman arviointikyvyn kehittämisestä. Tarkoituksena on arvioida erilaisia väittämiä ja selvittää, mitä tulisi tehdä ja mikä väite voidaan hyväksyä, jos halutaan päätöksen-

teon perustuvan päteviin syihin eikä pakotteisiin, sattumaan tai totuttuihin tapoihin (ks. myös s. 57). On mahdollista myös ajatella refleктоimatta ja oppimatta, mutta kriittinen reflektio johtaa yleensä myös oppimiseen.

Kasvatus – valtaa ja vapautta

Opetussuunnitelmien ja -ohjelmien laatiminen kuuluu yhä kouluissa ja yliopistoissa heille, jotka asioista paremmin tietävät. Foucault'n (1982, 82; ks. myös Husa 1999, 70–71) mukaan pedagoginen valta perustuu ajatukseen, että me kaikki tiedämme, miksi olemme koulussa. Oletetaan, että itsestäänselvästi tiedon lisääntyessä opitaan asioita ja omaksutaan hyvä käytös. Näin kasvatetaan normaaliuden vaatimusten mukaisiksi moitteettomasti toimiviksi ja hyödyllisiksi kansalaisiksi.

Kaikki kasvatusinstituutioissa toimivat henkilöt ovat kuitenkin pedagogisen vallan kohteita ja tuotteita (Husa 1999, 71). Opiskelijat pohtivatkin kuvauksiinsa vallan kohteena olemista ja puhuvat kopioinnista tuotteistamisen väliinään. 'Alitajuinen kopioiminen' viittaa kasvatusinstituutioiden opiskelijat mykistävään vaihtokulttuuriin ja siihen suostumiseen passiivisina toimijoina, vaikka opiskelijan rooli nykyisessä oppimisteoreettisessa keskustelussa on juuri päinvastainen. Vallankäytössä on osaksi kysymyksessä myös taito toimia opettajana, ammattitaito, joka nojaa vahvasti vanhoihin opetusmenetelmiin.

Opettajat ovat koulussa oppineet (kansa/peruskoulussa ja opettajankoulutuksessa) aivan erilaisen näkemyksen oppimisesta ja opettamisesta [kuin konstruktivismi]. Kun opitut opetusmenetelmät kyseenalaistetaan, kyseenalaistetaan samalla opettajan pätevyys. Oma ammattitaito on arka asia, joten uutta helposti vierastetaan, kun ei haluta osoittaa, että on olemassa parempiakin keinoja opettaa. (Opiskelija 20, JoY.)

Mielenkiintoisena lisänä tähän luokanopettajiksi valikoituneista: jos he toimivat kuten aiemmat opettajansa, alitajuisesti heidän toimintamallejaan kopioiden, ne opiskelijat joita he opettavat tulevat myös osaksi omaksumaan vastaavia suhtautumistapoja, jotka näin siirtyvät taas eteenpäin. (Opiskelija 54, HY.)

Kasvatusinstituutioiden toimintamalli liittyy vahvasti yksittäisen opettajan autonomiaan, jonka mukaan opettajan työssä hänen itsenäistä asemaansa tulee kunnioittaa. Myös opiskelijoiden soisi saavan vastaavaa asennoitumista osakseen. (Husu 2005, 131.)

Toisaalta tuo "kopiointi" voi osaltaan pitää paikkansa, mutta eiköhän jokin joudu malleista huolimatta miettimään, millainen opettaja on ja miten opettaa. Eikös meillä tulevilla opettajilla ole mahdollisuus vaikuttaa siihen, millaista opetusta annetaan ja miten tulevaisuudessa opitaan? (Opiskelija 55, LaY.)

Pedagogiset otteet siis ontuvat, mutta toisaalta oppimisteoreettiset lähtökohdat ja opiskelijoiden toiveet kohtaavat nykyisessä yliopisto-opiskelussa. Teorian ja käytännön lähentämisen ja kohtaamisen kannalta oppimisteoreettisessa tarkastelussa olisikin aiheellista suunnata sisällöt syvällisemmin *opetusteoreettiseen* keskusteluun, opettajana kasvamiseen ja koko opettajakoulutuksen kehittämiseen.

Sari Husan (1999, 71–72) mukaan valta ei ole foucaultlaisessa tarkastelussa kuitenkaan suhde sen kohteen ja käyttäjän välillä, vaan kouluinstituutioissa erilaiset valtasuhteet kulkevat useaan suuntaan osin nimettöminä ja hajautettuina. Foucault'n analyysi koskee erilaisia kirjallisia, yhteiskunnallisia ja tieteellisiä instituutioita. Lähtökohtana on tutkia, miten ne tuottavat kirjoitettua ja puhuttua kieltä tieteellisen tiedonmuodostuksen rajoituksineen. Tiedon nähdään toimivan vallan välineenä ja tiedonmuodostus ehdollisena aina kunkin instituution rakenteiden ja sovittujen määrittelyjen mukaan. Foucault'n (1987, 129) näkemyksen mukaan pedagogiikka ja didaktiikka sisältävät myös varjot puolensa. Tarvitaankin rohkeaa itsereflektiota, jotta kasvattaja voisi tunnustaa ja tunnistaa erilaisia kasvatuksellisen vallankäytön muotoja ja voisi tarkastelunsa kautta nähdä kasvatuksen, kasvamisen ja kasvatuksen laajemmin monivivahteisena ilmiöiden kirjona. (Husa 1999, 73–74). Opiskelijat kantavat mukanaan omia käsityksiään ja kokemuksiaan, kuten opiskelija seuraavassa kuvaa:

Opetusharjoittelija tulee useimmiten yliopistosta ja tuo mukanaan omat käsitteensä opettamisesta, kokemuksensa niin omilta kouluajoiltaan kuin yliopistolta. Tärkeimpiä asioita, mitä auskun tulisi oppia, näyttää olevan reflektointi, oman toiminnan kriittinen pohtiminen, ja hyvän löytäminen toisten tekemisistä. (Opiskelija 57, OY.)

Oppimisteoriat tematisoivat harvoin kulttuurisen identiteetin kehittymistä tai laajenemista. Ihmiseksi kasvamisessa on kuitenkin tärkeää sivistyksen käsite, joka kattaa laaja-alaisen kulttuuriseksi olennoksi kasvamisen. (Uljens 2004.) Kasvatustieteessä käytävässä nykyisessä teoreettisessa keskustelussa ei ole ollut muodissa käsitellä kysymystä sosialisointin ja kasvatuksen suhteesta tai sosialisointin liittymisestä kasvatukseen. Kasvatustieteessä sosialisointitutkimuksen ongelmat ovat aikaisemmin 1970-luvulla keskittyneet kysymyksiin siitä, millaisten ehtojen mukaan yhteiskunnallisesti toimintakykyisen ihmisen kehittyminen on mahdollista. Tästä perinteestä kasvatustieteellinen tutkimus on sittemmin irrottautunut ja sosialisointi nähdäänkin nykyisin kasvatussosiologisena käsitteenä. (Siljander 1997, 7–9; Vuorikoski 2003, 19–20.) Tutkimuksessani sosialisointi-käsite tulee esiin oppimisen yhteisöllisiin reunaehtoihin ja pedagogiseen valtaan liittyvissä tarkasteluissa. Kasvatopsykologian näkökulmasta sosialisointi liittyy tutkimuksessani identiteetin ja yksilöllisyyden tarkasteluun sekä opiskelijayhteisöön liittymiseen tekstuaalisen viestinnän kautta.

Sosialisointin ja kasvatuksen erottaminen toisistaan tapahtuu yleensä sillä perusteella, miten tietoisia ja suunniteltuja ne prosesseina ovat. Kasvatus on tietoista, tavoitteellista ja normatiivista toimintaa, joka johtaa sovittujen sivistysihanteiden toteuttamiseen. Sosialisointi puolestaan tarkoittaa kokonaisvaltaista oppimisprosessia, jonka kautta yksilö kehittyy yhteiskunnallisesti kelpoiseksi subjektiksi riippumatta siitä, kuinka suunniteltua tai tietoista kehitys on. Valtarakenteet kuitenkin määrittelevät sosialisointia, mutta toisaalta kasvattajan toiminta on aina myös tahatonta ja osin vaistonvaraista. (Siljander 1997, 10; Vuorikoski 2003, 21–22; Kivelä 2004, 37.) Foucault'in sanoin

Tyhmä itsevaltias voi pitää orjat kurissa rautakahleilla; todellinen valtiomies sitoo heidät paljon vahvemmin heidän omien ajatustensa kahleilla; hän sitoo ketjun tämän pään järjen kiinteään tasoon; tämä side on sitäkin vahvempi, koska emme tunne sen rakennetta ja luulemme sitä omien kätemme työksi; epätoivo ja aika nakertavat rauta- ja teräskahleita, mutta ne eivät mahda mitään ajatusten totunnaiselle yhteydelle, vaan ainoastaan sitovat sen tiukemmaksi; aivojen pehmeissä säikeissä on lujimpienkin valtakuntien järkkymätön perusta. (Foucault 1980, 118 .)

Värrin (1997) kasvatustieteellisen näkemyksen mukaan kasvatukselle ei kuitenkaan voi asettaa päämääriä, sillä tavoitteet ovat aina kasvatustodellisuudesta riippuvaisia ja samanlaisia hyvän elämän sekä itsekseen tulemisen ihanteiden kanssa. Kasvattaja on tässä prosessissa kasvun auttaja, maailman tulkki (Vuorikoski 2003, 21). Naskalin (1998, 105) mukaan kasvatuksessa on kyse yhteiskunnan ja yksilön suhteesta, joka tematisoidaan kasvatustieteessä yleisesti sosiaalistamisena. Kansalaisuuden perusedellytyksen muodostaa kuitenkin tärkeä individualisoitumisen ja itsenäistymisen prosessi, joka tapahtuu sosiaalistamisen ohella.

Modernissa pedagogisessa ajattelussa yhteiskunnallis-historiallinen valistusprosessi vaatimuksineen ja itsenäisen subjektin kehittyminen liittyvät hyvin läheisesti toisiinsa. Yhteiskunnan ja ihmisen kehittyminen kohti parempaa ei ole mahdollista ilman valistuneiden ja sivistyneiden, omaa järkeään käyttävien subjektien olemassaoloa. Kasvatus on nähty keinona tämän valistusprosessin aikaansaamiseksi, sillä sen tehtävä on luoda edellytykset ihmisen vapaalle järjenkäytölle. Aikuisen ihmisen sivistysprosessi voi kuitenkin tapahtua vain ihmisten vapaan viestinnän kautta vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Kivelä 2004, 29–38.)

IV YLIOPISTO-OPISKELIJA PEDAGOGISESSA MYLLYSSÄ

Oppija minussa ajattelee, etten ikinä jaksa olla näin aktiivinen eikä minulla koskaan riitä energiaa tai aikaa kaikkeen vaadittavaan... Opettaja minussa puolestaan ajattelee kaikkia niitä haasteita, joihin olisi koetettava vastata ja kaikkia niitä yksityiskohtia, jotka vaativat huomiota. (Opiskelija 14, TY.)

Teoriasta kohtaamisiin

Opiskelijan kuvaus edustaa parhaimmillaan – myös pahimmillaan – vallitsevaa käsitystä opetuksesta: sen ajatellaan koostuvan joukosta yksiselitteisiä käytäntöjä, sääntöjä ja rajoituksia, jotka esiintyvät arjessa riidattomina ja selkeinä. Valtavirrassa opetuskäytännöt ja -menetelmät sidotaan usein ennalta sovittuihin ja hyväksytyihin teoreettisiin malleihin, joissa hankalat kulttuurit ja valtaa koskevat kysymykset ohitetaan. Tärkeitä keskustelujen herättäjiä ja yhteiseen toimintaan kutsuvia asioita ovat yleisesti vain sopivat menettelytavat, oppimisstrategiat, kehittämisteoriat ja opetuksen tavoitteet, kun olennaista olisi opetuskäytäntöjen ja yhteisen hyvän yhteen sovittaminen. Opetussuunnitelmien tulisi ilmentää yhteiskunnallisia muutoksia, sillä niiden avulla voidaan nostaa esiin yhteiskunnallisen elämän erilaisia tapahtumia ja muotoja. (Heikkinen 2001; McLaren & Giroux 2001, 38–39.)

'Pedagogiikka' viittaa prosessiin, jossa opettajat ja oppilaat tuottavat merkityksiä keskinäisessä vuorovaikutussuhteessa. Kohtaamisissa on tärkeää pohtia sitä, miten kanssatoimijat paikannetaan erilaisiin käytäntöihin ja valtasuhteisiin. (McLaren ym. 2001, 36; Kuure ym. 2002.) Roger Simon (1987, 30) toteaa, että 'pedagogiikka' on moniulotteisempi termi kuin 'opetus'. Se viittaa tavoitteisiin, arviointiperusteisiin, opetuksen sisältöihin, opetussuunnitelmaan, yleensä kaikkeen opetuksen käytännön toteutukseen menetelminen (ks. myös Kansanen 1999). Pedagogiikasta puhuminen tarkoittaa myös sen pohtimista, mitä opiskelijat muiden kanssa voisivat opiskelutilanteissa tehdä, jolloin opetuskäytännöistä keskusteltaessa ei voida ohittaa opetukseen liittyvää politiikkaa. Miten siis opettajan työ instituutiossa määrittelee näkemyksen, jonka perusteella esitettäväksi valittu tieto on arvokkainta, mitä

sen tietäminen tarkoittaa, ja miten voimme tuottaa representaatioita itses-
tämme, toisistamme sekä sosiaalisesta ympäristöstämme.

Kasvatusfilosofian näkökulmasta kasvattajan eettisenä ohjeena pitäisi Värriin (1997) mukaan olla opiskelijan tai kasvatettavan ihmisyyden ehdoton kunnioittaminen, joka voidaan nimetä pedagogisen kunnioittamisen periaatteeksi. Kasvatussuhteessa puolestaan kaikkein tärkeintä on dialoginen kohtaaminen, joka olennaisesti häiriintyy, jos opettaja omaksuu kasvatuskäsitykset ja tavoitteet valmiiksi pureskeltuina kasvattajan ja kasvatettavan käymän dialogin väliin tulevina normeina.

Opiskelijoiden auttaminen ja ohjaaminen yhteiseen toimintaan onnistuu parhaiten, kun ymmärretään, että ilmaisun persoonallinen ote, kriittinen, kannustava ja vuorovaikutteinen keskusteluilmapiiri sekä yksilöllisten oppimistavoitteiden huomioiminen, ovat opittavia taitoja sekä opettajalla että opiskelijalla niin lähi- kuin verkko-opetuksessakin. Mahdollisuus tiedon soveltamiseen opiskelun jälkeiseen elämään tuli kertomuksissa esiin keskeisenä motivaation ylläpitäjänä: opiskelijat halusivat hyötyä opiskelustaan muissa opinnoissa ja työelämässä. (Vaattovaara 2004, 71.) Opettajan tulkinnalliset ja kasvatukselliset taidot ja opiskelijoiden oppimishalukkuus ovat kasvatussuhteessa ensiarvoisen tärkeitä, sillä ilman niitä tuo suhde on yleisesti kuvattua ”kvalifiointia, valikointia, integrointia ja säilyttämistä” (Värri 1997; Vuorikoski 2003, 27).

Opiskelijoiden kertomusten mukaan suurin osa yliopisto-opettajista kuitenkin arvioi opiskelijoiden tehtävät tietyn kaavan mukaan tavoittamatta koskaan kirjoittajan ilmaisutyyliä tai yleensäkin niitä prosesseja, joita opiskelija on käynyt läpi. Myöskään tiedon kopioiminen ei opeta kriittistä tiedonkäsittelyä, vaan *”ne jotka opinnoissaan ajattelevat kriittisesti, tekevät sen enemmän opinnoista huolimatta kuin niiden ansiosta”* (Opiskelija 56, TY).

Nykyisin yliopistossa puhutaan oppimaan ja oppimisen ohjaamisesta enemmän kuin kasvatuksesta ja opettamisesta. Perinteiset auktoriteetit nähdään tässä mielessä menneeseen aikaan kuuluvina: opetusteknologiset sovelluk-

set uusine toimintatapoineen muuttavat yhä enemmän opettajan työtä oppimistoiminnan järjestämiseksi ja korostavat opiskelijoiden itseohjautuvuutta (Vuorikoski 2003, 30). Opiskelijoiden mukaan on vaarana, että itseohjautuvuudesta tulee heitteillejättöä, jos pedagogisissa toimintatavoissa ei painoteta enemmän ohjauksen ja tuen osuutta. Pedagogisten mallien yhtenä tarkoituksena on kehittää keinoja, joita soveltamalla voidaan sitouttaa opiskelijat opiskelemaan yhteisöllisesti ja yhteistoiminnallisesti. Tarkoitus on myös jakaa asiantuntijuutta siten, että opiskelijat ottaisivat enemmän vastuuta omasta oppimisestaan. (Vaattovaara 2004.)

Individualismia korostavassa yhteiskunnassa painotetaan kaikessa opetuksessa yhä enemmän kasvatussuhteen tasavertaisuutta ja itseohjautuvuutta (Vuorikoski 2003, 30). Tutkimukseni (2004) mukaan yliopisto-opiskelijoiden oli vaikea ymmärtää itseohjautuvuuden käsitettä. Itseohjautuvuus ei opiskelijoiden mukaan tarkoita yksin opiskelemista ilman opettajan tai ohjaajan asiantuntijaohjausta ja tukea. Uusien oppimisenäkemyksien kapea-alaisuus tuleekin opiskelijoiden mielestä esiin liiallisena uskona ihmisen väsymättömään ja aktiiviseen tiedonrakennukseen. Osallistuminen nähdään automaattisesti sitoutumisena, vaikka etenkin verkko-opiskelussa tuen, vertaistuen ja ohjauksen tärkeys kasvaa ja liittyy sitoutumisen ohella ryhmäytymiseen ja yhteisöllisyyden muodostumiseen.

Uudet oppimisteoriat pohjautuvat paljolti siihen, että ihminen on motivoitunut ja halukas oppimaan. Puhutaan aktiivisuudesta, metakognitiivisista taidoista, omien tavoitteiden asettamisesta ja oppimisen mielekkyydestä. Käytännössä oppiminen tapahtuu kuitenkin aikapulan, väsymyksen ja opintoviikkojen siivittämänä. Sitoutuminen ei välttämättä ole paras mahdollinen eikä useinkaan lähelläkään sitä, mitä oppimisteoreetikot visioissaan olettavat. Tarvitaan tukea, yhteisöllisyyttä ja innostusta, jotta jaksaa oppia ja ylipäätään alkaa ajatella uudella tavalla. (Opiskelija 107, HY.)

Itseohjautuvuus tarkoittaa, että opettajat ja opiskelijat asettavat yhteisiä tavoitteita, mutta opiskelussa otetaan huomioon myös yksilölliset oppimistavoitteet, jotta motivaatio säilyisi ja opiskelija sitoutuisi yhteisölliseen opiskeluun. Hella-tutkimuksessa vertaistuen merkitys korostui sisällöllisen asiantuntijaohjauksen rinnalla ja näin tulisi ollakin, jos ajatellaan yhteistoiminnallisuuden ja yhteisöllisyyden sekä itseohjautuvuuden periaatteita konstruktivismiin lähtökohtiin peilaten. (Vaattovaara 2004.)

Seuraavassa tarkastelen teorian ja käytännön suhteita kahden kertomustee-
man kautta, jotka liittyvät ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni *millainen op-
pimisteoreettinen ajattelu ohjaa yleensä yliopisto-opettajien pedagogisia va-
lintoja ja toimintaa verkko-opiskelijoiden käsitysten mukaan?*

Kertomusteema: oppimisteorioista pedagogisiin taitoihin

Perinteinen luento+tentti josta saa hyvän arvosanan toistamalla luennolla kerrotut asiat tuntuu olevan perusmalli, josta lähdetään. Ehkäpä syynä tähän on juuri se, että luennoitsijalla ei ole kovinkaan selkeää pedagogista näkemystä (...opetuksessa tarvitaan opetettavan aineksen pedagogista tuntemusta, eikä pelkästään aineenhallintaa) siitä mitä hän opetuksessaan tekee. (Opiskelija 54, HY.)

Opiskelukokemusten kuvauksissa tuli selkeästi esiin yliopisto-opetuksen opettaja- ja luentokeskeisyys. Opiskelijat kritisoivat luentojen määrää ja mas-
saluentojen monologista ilmapiiriä. He pitivät ristiriitaisena sitä, että luennoit-
sijat korostavat opiskelijan omaa toimintaa, yhteisöllistä opiskelua ja vastuuta
opinnoista, mutta käytännössä kuljetaan edelleen vanhoja behavioristisia
reittejä niin opiskelijakohtaamisissa, tenttikäytännöissä kuin muussakin arvi-
oinnissa.

*Olen yliopisto-opintojeni aikana huomannut, että useat luennoitsijat pitävät
ensimmäisen luennon alussa paatoksellisen puheen siitä, kuinka he halua-
vat, että opiskelijat heittävät kommentteja ja keskustelevat luennoitsijan
kanssa, mutta käytännössä käy kuitenkin toisin. (Opiskelija 79, JoY.)*

*Opiskelijat jätetään joskus aika lailla oman onnensa nojaan (mikä ilmeisesti
on sitten sitä omista opinnoista vastuussa olemista ja itseohjautuvaa oppi-
mistä!) Usein luennoilla käsitellyt asiat jäävät irrallisiksi, koska niistä harvoin
luennoilla keskustellaan; yleensä luennoitsija puhuu ja opiskelijat kuuntele-
vat. Faktatiedot kukin opettelee sitten tenttiin, ja kohta tentin jälkeen opitut
asiat jo unohtuvat. Kovin syvällistä oppimista tämä ei siis tuota. (Opiskelija
15, JY.)*

Opiskelijat pohtivat keskusteluissaan suomalaista opiskelukulttuuria, jossa ei
anneta arvoa opiskelijoiden mielipiteille tai pahimmillaan ei haluta kuulla, mitä
opiskelijalla on kerrottavanaan, jotta ei tarvitsisi kommentoida osallistujien
puheita tai näkemyksiä käsiteltävistä asioista. Opettajan auktoriteettiaseman
purkamiseen yliopisto-opiskelijoiden mielipiteiden huomioiminen tuo uusia
vaatimuksia, kun uusien oppimisenäkemyksien mukaan ei ole tarkoitus rajata

aiheiden käsittelyä aina vain opettajan tuntemiin ilmiöihin ja omiin näkemyksiinsä asioista. Opettajan pitäisikin oppia hyväksymään se, että opiskelijan tieto voi poiketa hänen omasta tiedostaan: opiskelijat voivat keskustelun ja kokemustenvaihdon kautta löytää yllättäviä vastauksia, joita opettaja tai ohjaaja ei osaa odottaa (Naskali 1998, 130).

Vai onko se siinä, että kauan vallalla ollutta luentokulttuuria pidetään niin arvossa, että ajatellaan muiden opiskelumuotojen olevan vähempiarvoisia tai että ne eivät kuulu yliopistoihin. (Opiskelija 22, JY.)

Massaluennoilla tai seminaareissa opiskelijoita ei rohkaista puhumaan suuren joukon edessä eli hyväksytään perinteinen hiljainen opiskelukulttuuri. Paradoksaalisesti luennon aiheena voivat kuitenkin olla esimerkiksi uudet, kokemukselliseen oppimiseen liittyvät oppimiskäsitykset sekä niihin liittyvien toimintatapojen ja pedagogisten mallien kuvaaminen. Hiljaisuuden kulttuurissa on siis kyse vallasta päättää, kuka puhuu ja kuka saa tai voi esittää 'oikeita' vastauksia. Tässä yhteydessä voidaan puhua myös *diskursiivisesta tilasta* eli foucaultlaisesta kielen ja vallan suhteesta (ks. Lehtonen 2000, 68; ks. Keskitalo-Foley 2004, 19–20).

Kasvatustieteen alan korkea-arvoinen luennoitsija...painottaa luennollaan sitä, miten keskustelu on tehokas tapa oppia ja miten näin ja näin tulisi opettaa, jotta oppi menisi perille. Ei vakuuta, kun hänen luennoillaan pääasia on kalvojen kopiointi ja hiljaisuus. (Opiskelija 20, JoY.)

Olen myös itse törmännyt aivan järjettömiin ulkoaopettelu/suoritus kursseihin. Nämä ovat aina todella ristiriitaisia tilanteita, koska toisaalta aktiivisuutta, itseohjautuvuutta ja sisäistä motivaatiota pulputetaan toisesta suunnasta. Toisaalta osa kursseista on ollut täysin toista ääripäätä (merkkejä paremmasta siis löytyy). (Opiskelija 52, TY.)

Ulkoaopettelu, yksittäisten asioiden osaaminen ja tenttikirjojen referointi on ollut hyvin yleistä. Tenteissä ei ole todellakaan vaadittu laajojen asioiden hallintaa tai ymmärtämistä...Toisaalta täytyy katsoa myös itseänsä peilistä. Kukaanhan ei kiellä sinua olemasta aktiivinen ja prosessoiva, mutta ainakin meillä korostetaan valtavasti suorittamista ja sitä, että tutkinto valmistuu ajallaan. (Opiskelija 55, LaY.)

Opiskelijoiden kuvaukset heijastavat ajatusta siitä, että *"meistä tulee sellaisia opettajia, millaisten opetuksessa olemme olleet, koska 'ankkuroidumme' erilaisiin asioihin ja toimintatapoihin myös tiedostamattamme"* (Opiskelija 5, LaY). Sosiaalinen ympäristö ja maailma ympärillämme opettavat kuitenkin meitä niin pedagogisessa kuin kulttuurisessa merkityksessä, joten samastu-

minen opettajiin ei välttämättä synnytä yhden mallin mukaisia opettajia ja kasvattajia. Aikuisina oppijoina kriittinen ajattelu vie meitä – ehkä onneksemme – eteenpäin usein eri suuntiin kuin yliopistolla olisi tarkoitus meitä päästää.

Yliopistoluennot eivät anna tarkoituksenmukaista kuvaa luontevista, nykyiseen muuttuvaan opiskelukulttuuriin liittyvistä pedagogisista malleista, vaan päinvastoin ovat esimerkkejä tilanteista, joita opetuksessa tulisi välttää. Perinteisellä luento-opetuksellakin on paikkansa ajatusten ja ideoiden herättäjänä – ja ”toisaalta on rentouttavaa istuskella välillä, passiivisena perinteisillä luennoilla” (Opiskelija 113, OY) – mutta myös muunlaisia opiskelumuotoja olisi oltava tarjolla. Monet oppivat paremmin kuuntelemalla kuin vain lukemalla, joten luennot myös tukevat oppimista, varsinkin, jos keskustelua syntyy edes vähän.

Yliopisto-opiskelussa painotetaan konstruktivismia ja oppilaan omaa toimintaa. Itsenäisiä tehtäviä on paljon. Toisaalta taas luennot eivät välttämättä anna parasta kuvaa tästä oppimiskäsityksestä, monikaan luennoitsija ei anna tilaa opiskelijan omille ajatuksille. (Opiskelija 7, JY.)

Omissa opetusharjoitteluisissa olen huomannut huomattavia eroja esimerkiksi ohjaavien opettajien menetelmissä. Monet heistä ovat korostaneet esimerkiksi asioiden ymmärtämisen merkitystä, mutta eivät ole kuitenkaan huomioineet tätä omassa opetuksessaan. Tunnit ovat olleet pitkälti opettajajohtoisia. (Opiskelija 55, LaY.)

Kun itse olin harjoittelemassa, minua ihmetytti se ristiriita joka vallitsi ohjaavien opettajien ja didaktikkojen/professoreiden välillä. Teoria ei kohdannut käytäntöä. Opettajat pitivät tutkijoiden ajatuksia mahdottomina toteuttaa ja tutkijat taas eivät ymmärtäneet opettajia. Nyt huomaan itsessäni hieman samaa eli skeptisyys nousee pintaan. (Opiskelija 95, HY.)

Yliopisto-opettajien eduksi verrattuna aikaisempaan kouluopiskeluun opiskelijat mainitsevat reflektoinnin. Arviointi ja sen kehittäminen painottuu opiskelijoiden kertomuksissa muutenkin yleisesti. Erityisesti kaivataan opiskelutilanteita, joissa aidosti joudutaan arvioimaan toisten töitä ja samalla peilaamaan omaa oppimista toisten kokemuksiin. Seminaarityöskentelyn palautteisiin ja arviointeihin liittyviä tapaamisia ja niiden merkitystä oppimisen kannalta tulisi myös korostaa enemmän.

Tulevina erityisopettajina minä ja opiskelutoverini kiinnitämme jatkuvasti huomiota järkyttävään epäjohtonmukaisuuteen. Meitä opetetaan opettamaan tyyliin: älkää tehkö niin kuin me teemme vaan niin kuin me sanomme. Esimerkiksi opimme arvioimaan ja antamaan palautetta modernin oppimisteorian mukaisesti, emmekä saa kyseisestä kurssista palautetta. Olisi hienoa, jos meillä olisi enemmän opettajia joista ottaa mallia. Muuhunkin kuin perinteiseen opetusmetodiin. (Opiskelija 16, JY.)

Yliopisto-opiskelussa on tarjolla kuitenkin myös vaihtoehtoisia opetusmuotoja. Opiskelijakuvauksissa tulee esiin mielekkäitä, luentoja ja niihin liittyviä tenttejä vaativampia tapoja opiskella, kuten seminaarit keskusteluineen ja kritiikkeineen, lukupiirit, esseet, oppimispäiväkirjat ja ryhmä- tai verkkotentit. Omaan oppimiseen on tällöin panostettava, kun on luettava, kyseenalaistettava, pohdittava ja keskusteltava. Opiskelijat mainitsevat, että aina löytyy kuitenkin niitä, jotka *”toivovat närkästyneinä erilaisten hankalien ryhmätöiden & muiden uusien toimintamallien tilalle vanhaa kunnon luennointia ja tenttiä”* (Opiskelija 21, JY).

Yliopisto-opiskelun ja aikaisemman kouluopiskelun välillä on opiskelijoiden mielestä suuri ero, jota ei aina kuitenkaan osata huomioida. Useat yliopisto-opiskelijat tulevat suoraan kouluista *”jossa on käytetty vanhoja opetusmalleja, ja oppilaille on tarkkaan määrätty, mitä heidän tulee tehdä tietyssä ajassa* (Opiskelija 12, OY). Akateemisen vapauden hengessä täytyy kuitenkin osata yhtäkkiä ottaa vastuu oppimisestaan ja suunnitella oma tahti opiskeluun sisältö- ja ainevalintoineen. *”Tilanteeseen on kuitenkin tullut viime vuosien aikana parannusta, sillä erilaisia henkilökohtaisia opetussuunnitelmia on mahdollista tehdä opettajien johdolla”* (Opiskelija 12, OY).

Opiskelijat pohtivat myös innostuksen ja motivaation lähteitä yliopisto-opetusta kritisoidessaan. Pelkkä opiskelumotivaatio ei riitä, jos opetus ei ole toimivaa; opettajan panos opetustilanteessa on erittäin ratkaiseva oppimisen kannalta. Yliopisto-opettajien opetustaidot ovatkin kriittisen tarkastelun kohteena koko ensimmäisen verkkotehtävän (tehtäväkuvaus s. 17) keskustelujen ajan.

Yliopistoon tullessani – ja vieläkin – odotan luennoitsijalta jonkinlaista karismaattisuutta, olkoon se sitten henkistä tai opetuksellista laatuaan – jotta jaksaisi kopioida niitä kalvoja neljä tuntia putkeen. ... Huomaan koko ajan

kaipaavani opiskelussa sitä innostavaa opettajaa, joka herbartilaisittain herättää oman kiinnostuksen ja harrastuneisuuden. (Opiskelija 23, LaY.)

Yliopistojen opettajakunnassa on kautta Suomen paljon esimerkkejä hyvin alaansa perehtyneistä ja arvostetuista henkilöistä, joiden pedagogiset taidot välittää tietoja ja taitoja opiskelijoille ovat puutteellisia. Opetustehtävissä toimii tasokkaita tieteentekijöitä, mutta heidän esityksensä eivät ole kovinkaan innostavia, eivät aina edes ymmärrettäviä.

Monesti huomaa, että opettajalla on tietoa alastaan vaikka kuinka paljon, mutta sen esittely ei vain toimi. Opiskelija ei saa luennosta paljoakaan irti. Joko luennoitsija puhuu "liian korkealentoisesti", epäjohdonmukaisesti tai sitten vaikuttaa siltä, että luennoitsija puhuu itselleen, eikä huomioi yleisöään ollenkaan. (Opiskelija 51, TY.)

Yliopisto-opetuksen – myös verkko-opetuksessa – päämääränä on yhteiskunnassamme korkeimman mahdollisen opetuksen antaminen tutkimuksen ohella ja tutkimukseen perustuen (ks. myös Nevgi ym. 2002, 29). Kuitenkaan yliopistoissa opetustyötä tekeviltä henkilöiltä ei aina välttämättä vaadita muiden tieteellisten meriittien ohella pedagogista pätevyyttä. Pedagogisilla ansioilla on merkitystä yleensä silloin, kun virantäytössä kärkihakijoiden tieteellinen pätevyys todetaan samanarvoiseksi.

Kaikkein hämmäntävintä on mielestäni se, että näitä seinille puhuvia, itseksensä mutisevia professoreita löytyy myös kasvatustieteen piiristä. Tämä on minusta aina ollut jotenkin käsittämätöntä, koska luulisi kasvatustieteen alan tuntemuksen pakostikin antavan jonkinlaista pedagogista tietoa, vaikkei kyseinen henkilö varsinaisia opettajan pedagogisia opintoja olisi käynytään. Mistäköhän tämä voisi johtua? Onko tässä nyt tämä kuuluisa transfer eli tiedon siirtovaikutus mennyt pahasti pieleen? (Opiskelija 31, TaY.)

Opiskelijoiden kertomuksissa opettajan oppimiskäsitykset ja pedagogiset taidot liittyvät kiinteästi opettajapersoonaan. Verkkokeskustelut, joissa pohdittiin mieleenjääneitä ja syvälliseen oppimiseen johtaneita opiskelukokemuksia sivusivat myös opiskelijoiden kohtaamista oppijoina, mutta erityisesti ihmisinä ja tasavertaisina keskustelukumppaneina tai -ryhmänä. Vaikka opettaja toimiikin auktoriteettina, on hänellä silti mahdollisuus tarkastella opiskelijakohtaamisia ja pedagogista suhdettaan opiskelijoihin purkamalla perinteisiä rajoja vastuullisuuden, vuorovaikutuksen ja omien kokemusten kertomisen kautta (ks. Saarinen 2001, 332–333).

Voisin mainita yhden todella positiivisen esimerkin okl:n opinnoistamme. Eräälle opettajallemme omien ajatuksiensa ja maailmankuvansa uudistaminen aina aika-ajoin on todella tärkeää. Niinpä hän ei ollutkaan aivan tavallinen luennoitsija. Luennoilla ja demoilla hän todella keskusteli opiskelijoiden kanssa, laittoi pakosti meidät ajattelemaan asioita, koska esitti väkeviä kannanottoja asioiden tilasta... selvästi asioita oli ajateltu paljon. (Opiskelija 22, JY.)

Näkisinkin, että nyt koulutettavat opettajat ovat keskeisessä asemassa kun puhutaan opetuksen uudistamisesta. Suuret muutokset vaativat aina aikaa ja rohkeutta, mutta uskon että oikealla väylällä ollaan. (Opiskelija 52, TY.)

Kun opetus on keskustelevaa, se antaa sekä opiskelijalle että opettajalle mahdollisuuksia omien merkitystensä pohtimiseen. Yliopisto-opiskelijoita täytyy ohjata myös keskustelemaan, koska perinteisen pedagogiikan mukaisesti varsinkin aloittelevat opiskelijat odottavat, että opettaja lopulta kertoisi oikeat vastaukset ja voitaisiin olla yhtä mieltä käsiteltävistä asioista. Erilaisten kokemusten ja merkitysten huomioiminen ei ole kuitenkaan helppoa, sillä opiskelijoiden innostus kriittiseen ajatteluun ja keskusteluun vaihtelevat paljon. Myös aikaisemmat kokemukset kyseisistä tilanteista opinnoissa ja työelämässä voivat jarruttaa ilmaisua aikuisopiskelussa. (Törmä 2003, 102.)

Kertomusteema: missä 'elämää varten' -osuus viipyy?

Kontekstuaalisessa (sosiokonstruktivistisessa) eli tilannesidonnaisessa lähestymistavassa on tärkeää huomioida oppimisen erilaiset kontekstit ja sitoa opiskeltavat asiat yhteiskuntaan ja opiskelijoiden arkeen (Cantell 2005, 41). Opiskelijoiden mielestä yliopisto-opiskelussakin jää edelleen hämäräksi, miten eri asiat liittyvät elämään. Opiskelija (11, TY) toteaa: ”*Jatko-opinnotkin ovat _koulua_. Missä se 'elämää varten' -osuus viipyy?*” Opiskeltavat asiat tulisikin liittää sellaisiin tilanteisiin ja yhteyksiin, joilla on merkitystä opiskelun ulkopuolisessa elämässä. Opiskelijan kuvaus antaa aivan päinvastaisen käsityksen esimerkiksi kasvatustieteen opinnoista:

Siirtyminen massaluento-kirja -opiskeluun tuntuu aika rankalta sen jälkeen kun olen kolme vuotta saanut tehdä luovaa kielenopiskeluhommaa, tehdä käännöksiä ja tutkiskella sanastoja...Ja nyt sitten pitäisi tässä kuukauden sisällä lukea tenttiin 10 kirjaa ja saada vielä jotain selvää luentomuistiinpanoistakin. Olo on aika avuton. Miten löydän tärkeimmät asiat kirjoista, mi-

ten ihmeessä muistan sen kaiken nippelitiedon, ja kaikki ne kummalliset teorit?? (Opiskelija 48, TY.)

Opiskelu 'elämää varten' tarkoittaa sellaisten pedagogisten keinojen valintaa, joiden avulla uskalletaan ja voidaan tukea opiskelijoiden omaa elämää koskettavia henkilökohtaisia kokemuksia, merkityksiä ja tulkintoja. Opettaminen on siten "tarjousten tekemistä uuden oppimiseen", mikä sisältää myös opiskelijoiden aikaisempien tulkinta- ja ajattelutapojen hyväksymisen – jopa niistä yhdessä oppimisen. Elämään liittämisen tarkoituksena ei ole häivyttää opiskelijan kokemuksellista kosketuspintaa omaan lähihistoriaan, erilaisen aktiivisen toiminnan konteksteihin ja työelämään. (Aittola 1999, 197–198.) 'Elämää varten' -opiskelu ei tarkoita yliopistoissa esimerkiksi käytännönläheistä, ammattimaisen käsityötaidon opettamista, vaan erityisesti niiden teoreettisten 'oppien' ja ajatusten pohdintaa, jotka toimivat arjessa päätöksenteon ja pedagogisten valintojen taustalla opettajan tai kasvattajan tukena.

Hella-tutkimuksen mukaan parhaiten verkko-opetuksessa onnistui ongelmalähtöisen opetuksen malli tutkimusperustaisen ja sokraattisen opetuksen rinnalla (liite1, mallikuvio; Tissari ym. 2004). Opiskelijat painottivat opiskelun reflektiivisyyttä, kokemuksellisuutta, keskustelua, vuorovaikutusta ja tilannesidonaisuutta. Sisäistetty ilmiöiden ymmärtäminen tapahtuu opiskelijoiden mukaan käsitteellisten ongelmien ratkaisutavoilla, joita tukee tiedeperustainen opiskelu.

Vasta yliopisto-opinnoissa on minusta enemmän korostuneet konstruktivismiin piirteet, vaikka useasti näissäkin opinnoissa nuo aktiivisen tiedon rakentelijan ja etsijän, sisäsyntyisen oppimismotivaation, tiedon linkittäminen omiin kokemuksiin jne. ovat verhoutuneet varsin perinteisiin oppimistapoihin. (Opiskelija 4, JY.)

Ongelmalähtöisyyden liittäminen hyötynäkökulmaan osoittautui tärkeäksi opiskelumotiiviksi eli opiskelijat toivoivat opiskelusta olevan hyötyä myöhemmissä opinnoissa ja työelämässä. Vasta opiskeltujen asioiden uusiokäyttö arjessa ja niiden luova soveltaminen yhdistää persoonalliset taidot, osaamisen ja teorian parhaimmillaan palkitsevaksi ja työniloa tuottavaksi osaamiseksi.

Mielestäni myös työelämässä eli siellä töissä kaikenlainen tilanteiden ja tapahtumien konstruointi ja oman ja vaikka muidenkin toiminnan reflektointi on paikallaan. Tekemässään työssä tuskin kukaan on koskaan kaiken osaava HERO, jonka ei enää tarvitse muuta kuin hoitaa hommansa. Onhan ihmisen mieli elävä maailma, joka kaipaa virikkeitä, uusia sellaisia, läpi elämän, myös työpaikalla. (Opiskelija 46, TY.)

Opiskelijoiden pohtiessa teorioiden liittämistä käytäntöön, he miettivät, kuinka kentällä voi olla vaikeaa suunnitella ja toteuttaa käytännössä tutkivaan oppimiseen liittyvää ”*ns. oppiaineita integroivaa korkeampitasoista ajattelua vaativaa ongelmanratkaisu-casea?*” (Opiskelija 100, TaY). Epäilyt kohdistuivat varsinkin sellaisten ongelmalähtöisten tehtävien ja opiskelukäytäntöjen kehittämiseen, jotka ohjaisivat kriittisyyteen tai ongelmanratkaisuun. Keinoina esitettiin oppilaiden lähtötason huomioimista, eriyttämistä ja harjoittelua. Ongelmalähtöisessä opetuksessa kaikilla oppilailla tulisi olla mahdollisuus kokea oppivansa uutta myös silloin, kun käytetään tieto- ja viestintätekniikkaa oppimisen eriyttäjänä.

Kertomuksissa, joissa tarkasteltiin oppimisympäristöjen teoreettisia lähtökohtia, opiskelijat painottivat eri osa-alueita, kuten opiskelijan huomioimista yksilönä, yhteisöllisyyttä, tiedon rakentelua ja arviointia. Teoreettisissa lähtökohdissa korostui ongelmanratkaisuprosessin liittyvä yhteisön merkitys eli tieto voi muotoutua yhteistoiminnallisesti eri näkökulmien vertailulla ja kriittisillä argumenteilla. Pyrkimyksenä on silti uuden tiedon omaksuminen ja ajattelun syveneminen myös yksittäisen opiskelijan kohdalla.

Seuraavassa opiskelijan laajempi kertomus (opiskelijan teksti *kursiivilla*) teorian ja käytännön linkittämisestä toisiinsa ja elämään.

*Behaviorismi (ärsyke- organismi- reaktio) eli alkeellista s-o-r- yhdistelmää käyttävä opetustyyliä voidaan pitää jossain määrin alaa urauurtavana. Onneksemme mm. konstruktivismin aalto on useimmille osoittanut, **ettei opetus ole näin yksinkertaista**. Behaviorismi itsessään elää tosin vieläkin monien opettajien menetelmissä; ajatellaan liian yksioikoisesti teko-rangaistus periaatteilla oppilaita, **eikä niinkään oteta huomioon oppilaan todellisia tarpeita, tunteita eikä motiiveja**. Eli ongelma on hiukan sama kuin lääketieteessä: **vain näkyvät oireet voidaan hoitaa**. Jos oppilas ei näkyvästi oireile, harvoin opettajalla on mitään intressejä ottaa vähäkään selvää hänen taustastaan. Käytännössä se on muutenkin mahdotonta (aina vain) kasvavan työtaakan alla.*

Opiskelijoiden kertomuksissa tuli toistuvasti esiin, että yliopisto-opetuksessa opiskelijaa ei huomioida eikä arvosteta aikuisena ja ajattelevana ihmisenä kokemuksineen ja näkemyksineen. Opiskelun yhtenä perimmäisenä tarkoituksena kuitenkin on vaihtaa kokemuksia toisten – myös opettajan kanssa – ja oppia lisää uusia asioita 'putsaamalla' entistä nauhaa tai tallentamalla uusia raitoja omaan ajatteluun.

*Sanoisin että edes nämä ”modernit” käsitykset oppimisesta harvoin ovat toteutuneet opiskelussani millään asteella. ... **Suurimmalla osalla yliopistoluennointsijoista ei ole mielestäni itsellään selkeää käsitystä mitä oppimisen tulisi olla.** Tästä loistavana esimerkkinä olivat esim. kasvatuksen historian + kansainvälisyys -kurssimme kokeet, joissa oli selkeitä algoritmisia kysymyksiä (malli: mikä on sen alkuasukas-heimon nimi joka rakensi isoja kumpuja?) **Jos tiedon konstruktiiivista alkuperää ja oikeasti aivoissamme tapahtuvia prosesseja arvostettaisiin, suurin osa kysymyksistä olisi soveltavia, puoliheuristisia kysymyksiä jossa joutuisimme uudelleen järjestelemään tietyn tietomäärän, ja määrittelemään käsitteet uudelleen siitä tietoudesta mitä meillä olisi jostain aihealueesta.** Tällöin voisimme tyytyväisenä kurssin jälkeen todeta, kuinka konstruktiiiviset prosessit vasta olivat voimissaan jakson tentissä. Toki esseiden kirjoitus usein voi myöskin olla tällaista ”asioiden syvällisempää pohdintaa”, eli muutakin kuin ”oikeiden asioiden toistelua”. Näyttää kuitenkin vakavasti siltä, että edelleen **suuri osa yliopiston henkilökunnasta arvostelee esseet ”tietyn kaavan mukaan”,** eikä niinkään pyri edes tavoittamaan kirjoittajan ”sisäistä paloa” eli tässä tapauksessa tarkoittaen niitä prosesseja mitä hän on käynyt läpi kassatessaan esseetä sen tiedon perusteella mitä hänellä on ollut. Mielestäni **opettajan tulisi nykyisessä yhteiskunnassa ainakin pyrkiä pääsemään niin lähelle oppilaita, että löytäisi oikeat tavat tietää, tiedostaa ja TUNTEA** mitkä asiat ovat [motivoivia]... Opettajuudessa ylipäättään, varsinkin alasteella mielestäni **opettajan tärkein työkalu on KYKY TUNNISTAA JA YMMÄRTÄÄ OPPILAIDEN TUNTEITA JA MOTIIVEJA.** Ilman sitä opettaja lienee täysin kyvytön toimimaan oppilaidensa kanssa.*

Opetuksen tiedetään tapahtuvan kognitiivisessa ja affektiivisessä ilmastossa, mutta opettajankoulutuksessa ei yleensä opeteta tunteita. Koulutuksen tarkoituksena on vahvistaa tiedon jakamista ja se vaikuttaa opettajan pedagogiseen toimintaan. Perinteiset opetuksen käytännöt perustuvat vallalla olevaan käsitykseen, että älykkyys olisi arvokkaampaa kuin tunteet, jolloin luodaan vääristyneitä käsityksiä siitä, millaisia me ihmisinä olemme. (Talib 2005, 57.)

*Voimme puuttua asioihin silloin kuin huomaamme [opiskelijoiden] olevan jo poissa tolaltaan, mutta toisaalta tuntemalla oppilaamme – sekä itsemme – paremmin voisimme välttää tai lieventää suurinta osaa näistä ongelmista. ... Ehkä siis tiedollisesti sirpaloituvassa nykymaailmassa **juuri me tulevat opettajat olemme pahassa välikädessä: tietoa on kaikkialla, mutta mi-***

kä on sitä oleellista tietoa mistä meille on hyötyä. OKL:n valmiiksi laaditut kurssivaatimukset ovat omiaan sekoittamaan päämme, jos luulemme niiden edustavan niitä kognitiivisia välineitä joita tulemme muka tarvitsemaan todellisessa kenttätyössä.

Koulun ulkopuoliset asiat ja tilanteet herättävät nyky-yhteiskunnassa enemmän intoa ottaa asioista selvää kuin konventionaalisten opetussuunnitelmien sisällöt. Opiskelijat olivatkin pettyneitä opiskeltavien asioiden käsittelyn lisäksi sisältöihin, joiden suhteen orientoituminen yliopisto-opiskeluun antaa aihetta korkeampiin odotuksiin.

Olen pettynyt kurssien sisältöihin, ja samaa olen kuullut myös muiden yliopistojen opiskelijoiden suusta. ... Useinkaan en ole pettynyt saamastani kurssin arvosanasta, vaan siitä mitä kurssista on jäänyt oikeasti mieleen, tulevaisuutta, tätä hetkeä ajatellen. Monet kurssit pääsee läpi kun muistaa nippelitietoja, mitä joku on sanonut kirjan sivulla se ja se, ja mainitsee sanan konstruktivismi, joten suurempien asiakokonaisuuksien hallintaa ei välttämättä ole tarvinnut. (Opiskelija 76, LaY.)

Yliopistoon tullessa ehkä odotukset ovat korkeammalla kuin mihin yliopisto-opetuksessa pystytään nykyään vastaamaan. Kiiriikö yliopiston maine korkeatasoisen opetuksen ja tutkimuksen tyyssijana käytännön sisältöjen ja toteutusten edelle tuoden meille pettyviä ja turhautuvia opiskelijoita?

V HYVÄN OPPIMISEN MALLEJA

Yhteistoiminnalla tavoitteisiin

Oppiminen ja yksilöllinen kehitys ovat sidoksissa kulttuurin laajempaan kontekstiin, jossa tiedon konstruointi ja vuorovaikutus voivat johtaa yhteistoiminnallisten työtapojen kautta opiskelijoiden määrittelemään hyvään oppimiseen. Opettajankoulutuksen kehittämistä koskevissa kertomuksissa opiskelijat kiinnittivät huomiota niihin taitoihin, vaatimuksiin ja rooleihin, joita opettajalle ja verkko-opettajalle asetetaan. Opiskelijoiden mukaan hyvään oppimiseen liittyvän uudenlaisen oppimiskulttuurin luominen tarkoittaa, etteivät diagnostiset kysymykset tule hallitseviksi opiskelu- ja oppimisprosessissa, vaan yhdessä asetetaan ilmiöiden selittämiseen liittyviä kysymyksiä ja yhteistoiminnallisin työtapoin etsitään niihin vastauksia.

Vaikka ryhmätyöt ja oppimistehtävät vievätkin paljon enemmän aikaa kuin kirjatentteihin lukeminen, niissä opitut asiat jäävät paremmin muistiin, koska asiaa pitää käsitellä ja soveltaa. Tärkeimpiä asioita, joita olen okl-opintojen aikana oppinut on se, että olen tavallaan oppinut oppimaan. (Opiskelija 35, TY.)

Mielestäni ihanteellinen ja samalla modernin oppimisteorian mukainen oppimistilanne on juuri sellainen, [jossa] käytäntö ja teoria linkittyvät toisiinsa järkevällä tavalla omien kokemusten kautta. (Opiskelija 79, JoY.)

Opiskelun haasteellisuus tarkoittaa toisinaan epämukavan ahdistuksen tunnetta, joka kuitenkin parhaimmillaan johtaa hyvään oppimiseen ja näin ollen palkitsee opiskelijaa ponnistuksistaan:

Tietynlainen ahdistus on tarpeen uuden oppimisessa. Kun olen itse suunnitellut oppitunteja, olen huomannut, että perinteisten behavioristiseen teoriaan soveltuvien "ärsyke-reaktio"-tyyppisten tehtävien laatiminen on suhteellisen helppoa. Vaikeaa on sellaisten ongelmakeskeisten tehtävien ja oppimismuotojen kehittäminen, jotka ohjaisivat ongelmanratkaisuun ja kriittisyyteen. (Opiskelija 62, TY.)

Oppilaitosten tehtävänä on vastata toiminnallaan kasvatustavoitteisiin ja yhteiskunnan muuttuviin haasteisiin. Opiskelijoiden tulisi opetuksen, opiskelun ja oppimisen tuloksena saada valmiuksia ja tietoja, jotka auttavat selviytymään oppilaitoksen ulkopuolisessa maailmassa. Pedagogisten mallien yhte-

nä lähtökohtana on aktivoida opiskelijoita konstruoimaan tietoa yhdessä, mutta kuitenkin ongelmalähtöisesti ja yksilölliset tavoitteet sekä tiedon soveltamisen mahdollisuudet huomioiden. Oppimisessa ilmenevä ahdistus liittyy tyypillisesti nykyisessä opiskelukulttuurissa pelkoon osaamattomuudesta, omien piilevien kykyjen suojaamiseen ja hämmennykseen, jos niitä täytyy 'kesken kaiken' esittää toisille. Opettajan tehtävä onkin saada opiskelijat ymmärtämään, mikä merkitys juuri kulloisenkin asian käsittelyllä sekä erilaisilla työtavoilla on oppimis- ja kasvuprosessissa. Hyvän opetuksen ominaisuuksiin kuuluu siis tavoitteellisuus, koska se motivoi opiskelemaan. Voimavarojen jakaminen ja toisten kritiikistä oppiminen pitäisi kanavoitua positiivisena kannustuksena opiskelussa, eikä olla pelottava behavioristinen 'peikko', joka jarruttaa keskeneräisten töiden julkaisemista.

Pidän erityisesti siitä, että työn tohinassa julkituodut tuotokset muuttuvat kaikkien omaisuudeksi ja tulevat näin ollen alisteisiksi kaikkien kritiikille. Näin voimavaroja ei kulu hukkaan, kun jokaisen ei tarvitse yksikseen päähällä samojen ongelmien kimpussa. ... Toisaalta olen kokenut ongelmana myös sen, että ihminen ei välttämättä ole kiinnostunut toisen ihmisen erityisaloista, elleivät ne todella auta häntä etenemään johonkin konkreettiseen päämäärään. (Opiskelija 19, TY.)

Opiskelijat korostivat, että yksilöllisen osaamisen paine verkkoon jäävine mediajälkineen ja oman osaamisen paljastumisen ahdistus lievenevät yhteisöllisessä oppimisessa, jos ryhmässä koetaan, että tavoitteena on vastuullisesti yhdessä rakenneltu lopputulos.

Seuraavassa esittelen kertomusteemoja toiseen tutkimuskysymykseeni liittyen eli *millaiset pedagogiset mallit ja toimintatavat johtavat verkko-opiskelijoiden määrittelemään hyvään oppimiseen?*

Kertomusteema: kokemuksen ja tiedon jakaminen

Kokemuksellisissa oppimisnäkemyksissä korostetaan oppimista prosessina ja reflektion merkitystä oppimisessa. Poikela (2003, 123) esittää kokemuksellisen oppimisen lähestymistapoina David Kolbin ideat (*experiential learning*) ja Andersenin, Boudin ja Cohenin määrittelemän kokemusperustaisen oppimi-

sen (*experience-based learning*). Suuntaukset painottuvat eri tavoin muun muassa reflektion määrittelyn suhteen, mutta yhdistävänä tekijänä ovat John Dewyn ajatukset. Suomessa ovat käytössä käsitteet *kokemukseen perustuva*, *kokonaisvaltainen* ja *kokemuksellinen oppiminen*.

Refleктоivan oppimisyhteisön järjestämisen tausta-ajatuksena on korostaa sosiaalista vuorovaikutusta, mediajälkien merkitystä oppimisprosessissa, keskeneräisten töiden esittämisen tärkeyttä oppimisen tukena ja kriittisen ajattelun kehittymistä toisten töitä opponoimalla. Ongelmanratkaisuprosessin avaaminen näkyväksi on tärkeää, jotta toisten opiskelijoiden läsnäolosta ja oppimispoluista tulee oppimisen osia. Sosiokonstruktivismiin näkökulmasta tieto on kulttuurista ja yhteistä uuden tiedon rakentamista silloin, kun sisällöt rakentuvat henkilöiden omien tulkintojen kautta ja heidän omista kokemuksistaan yhteisölliseksi tiedoksi (Aarnio 1999, 49–50). Vuorovaikutuksen ja monologin kehittyminen dialogiksi ohjauksen ja vertaistuen avulla on yksi onnistuneen opetuksen ja opiskelun tärkeä osatekijä niin verkossa kuin lähiopetuksessa.

Opiskelija- ja ongelmalähtöisen lähestymistavan huomioiminen opetuksessa mainittiin tarkoituksenmukaisena pedagogisena mallina, mutta oppimisympäristöä rakennettaessa koko yhteisö, käsiteltävään aiheeseen liittyvä viitekehys, verkko-opetuksen oppimateriaalit linkkeineen ja selkeästi jäsennelty sisältö tulee ottaa huomioon. Sosiokulttuurista osallistumista tukevan sekä oppilaitoksen sisäisen ja sen ulkopuolisen maailman vuoropuheluun soveltuvan oppimisympäristön suunnitteleminen nähtiin vaativaksi tehtäväksi. Opettajanhuoneiden seinät kuitenkin laajenevat, kun opettajatkin voivat toimia enemmän yhteisöllisesti ja voivat perustaa itse erilaisia asiantuntijaryhmiä esimerkiksi verkon kautta. Yhden opettajan pedagoginen taitavuus koostuu vain hänen asiantuntemuksestaan ja osaamisestaan, kun taas vertaistuen osaaminen sekä muiden käytettävissä olevien asiantuntijoiden tiedot ja taidot voivat parhaimmillaan tuoda useita erilaisia näkökulmia käsiteltävään aiheeseen.

Yliopisto-opiskelussa opetusharjoittelut ovat hyvä esimerkki aktiivisesta oppimisesta. Tällöinhän opiskelija pääsee itse kokeilemaan opiskelemaan teorioita ja menetelmiä käytännössä (ja huomaa käytäntöön siirtämisen vaikeuden..). Teoriaopiskelu saa aivan uudenlaisen ja mielenkiintoisemman sisällön, kun se yhdistyy käytännön kokemukseen. Oman toiminnan reflektointi opetusharjoittelun yhteydessä on mielestäni erinomainen oppimisen tapa. ...Opetusharjoitteluissa saatu oma kokemus yhdessä muilta tulleen palautteen kanssa luo realistisemman kuvan omista tiedoista ja taidoista. (Opiskelija 63, JoY.)

Kokemusten jakaminen toisten kanssa voi auttaa ymmärtämään, miten omat merkityskokonaisuudet esimerkiksi omasta opiskeluhistoriasta ovat vaikuttaneet toimintaan opettajana. Kuulija laajentaa oman tulkintansa avulla toisen kertomusta tai kokemusta ja tämä tuo opiskelijayhteisössä useita perspektiivejä käsiteltäviin asioihin. (Talib 2005, 65.)

Seuraavassa yksittäinen laajempi kertomusesimerkki opiskelijan kokemuksesta hyvään oppimiseen liittyen:

Yksi kriteeri "hyvälle oppimiselle" on se, että oikeasti ymmärtää, milloin ja miten tietoa voi soveltaa. Pointti tässä kai oli tämä perinteinen "pääasia, että tietää, mistä tarvittavaa tietoa voi etsiä"... Tällaista taitoa luulisi tarvittavan yliopisto-opiskeluissa. ...Laajempien kokonaisuuksien hahmottaminen ja tietojen yhteen kytkeminen on [kirjallisuuden] mukaan siis hyvin olennaista. Hyvin moni meistä osaisi varmasti kertoa, millaista Suomessa oli vuosina 1939–1941. ***Kuinka monella on käsitys siitä, mitä tuolloin tapahtui esim. Intiassa tai Brasiliassa? Entä silloin, kun Jenkkilässä käytiin sisällissotaa, mitä Islannissa tapahtui? Entä kun Caesar hillui Roomassa - mitä pohjoisessa tapahtui? Oliko täällä ketään?***

Laajempien kokonaisuuksien hahmottaminen sisältää nk. kertomuksen juonen (ks. Ricœur 1991), joka syntetisoi tapahtumia yhtenäiseksi kertomukseksi. Näin kysymys on ymmärrettävästä kokonaisuudesta enemmän kuin pelkästään listasta merkityksellisiä tapahtumia. Kertomus siis voi välittää toisensa yhteyteen myös toisiinsa liittymättömiä tapahtumia, kuten esimerkiksi historiankirjoituksessa tapahtuu. (Kaunismaa ym. 1998, 184).

*Lopuksi on pakko kertoa ...pieni tarina (joka ei siis koske _minun_ opiskeluani). Haastattelin muutama vuosi sitten eka-, kolmas- ja kuudesluokkalaista lapsia koskien maailman syntyä ja evoluutiota yms. Kuudesluokkalaiset (ja kolmoset myös) kertoivat perinteistä darwinistista tarinaa suuresta pamauksesta ja lajien kehittämisestä. ***Koulussa oli opetettu jo biologiaa aika paljon.*** Suurin osa ekaluokkalaista puolestaan kertoi Aatamista ja Eevasta alkavaa - niin ikään varsin tuttua - tarinaa. ***Uskontohan tulee mukaan jo ekalla.*** Kaikki kuitenkin tiesivät myös dinosauruksista, jotkut jopa ihmisen ja apinan yhteyksistä, osaamatta kuitenkaan selittää sitä, ***mihin kohtaan kertomusta nämä sopivat.*** Yksi muksu oli kuitenkin keksinyt var-*

sin hyvän kompromissin. "Maailma syntyi silleen, että ensin ei ollut mitään ja sitten Jumala teki sellasen ison pamauksen ja maapallo syntyi. Sitte Jumala loi dinosauruksia ja apinoita ja muita. Sitte vähän ajan kuluttua se pudotti yhden apinan puusta ja muutti sen Aatamiksi." Entä dinosaurusten kohtalo? "Ne oli kuollu pikkasen aikaisemmin, koska - tästä mä en oo ihan varma - joko apinat metsästi ne sukupuuttoon tai sitten ne [apinat] alko rakentaa kaikkea ja ne [dinosaurukset] kuoli saasteisiin..." Luovuus on ihailtava asia.

Edellä maailman syntyä kuvaava suurten kertomusten sekoittuminen eri lähtökohdista (biologia ja uskonto) on esimerkki siitä, miten voidaan rakentaa ikään kuin tyhjentävä kuvaus todellisuudesta. Opettamisessa on kyse valinnoista: jotkut tärkeät seikat otetaan mukaan vaikkapa luomiskertomukseen samalla kun toiset ohitetaan. Selektiivisyyden kautta kertomuksiin liittyvät myös valta ja auktoriteetti. "Asioiden muistaminen ja unohtaminen ei ole kuitenkaan yhdentekevää niille, jotka soveltavat kertomuksen maailmaa elämäänsä." (Kaunismaa ym. 1998, 185.)

Kertomusteema: keskustelu ja reflektiivinen ote

Reflektiivisestä oppimisesta on tullut yksi nyky-yhteiskunnan symboli. Yhteiskunnan moniarvoinen kulttuuri vaatii ihmisiä reflektiivisiksi, koska tietoisina oman identiteettinsä subjektiivisesta perustasta heidän tulee tarkastella suhdettaan muihin ihmisiin sekä sosiaaliseen ympäristöönsä. (Jarvis 1992, 48.)

Jack Mezirow (1998) käsittelee kriittistä reflektiota oppimisen käynnistäjänä ja määrittelee reflektion omien uskomusten oikeutuksen tutkimiseksi. Reflektiivisyys on siis tietoisuutta omasta toiminnasta ja ongelmanratkaisussa käytettävien menettelytapojen toimivuuden arvioinnista. Kriittinen itsereflektio tarkoittaa omien merkitysperspektiivien taustalla vaikuttavien oletusten pätevyyden arviointia. Kriittinen ajattelu tarkoittaa Mezirowin terminologiassa samaa kuin reflektiivinen oppiminen. Oppiminen on prosessi, jossa tietyn kokemuksen merkitystä tarkistetaan ja uusi tulkinta antaa sijaa uudelle ymmärtämiselle ja toiminnalle. (Mezirow 1998, 8–9, 17.)

Opettajan työ on opiskelijoiden näkemysten mukaan muuttumassa ja uudet oppimisympäristöt sekä työtavat pedagogisine malleineen vaativat enemmän valmistelutyötä ja omien taitojen ja osaamisen reflektointia jo opettajankoulutuksen aikana. Yliopisto-opiskelussa ja konstruktivismin periaatteissa korostetaan sitä, että opiskelija on vastuussa omasta oppimisestaan. Tämä onnistuu parhaiten riittävän tuen ja tarkoituksenmukaisen ohjauksen avulla. Pelkästään sen asian itsestäänselvyytensä mainitseminen, että 'opiskelija saa ohjausta aina kun sitä pyytää' ei kasvata välittämisen tunnetta tai tuo opiskelijaa tarvitsemaansa ohjaustilanteeseen. Kun painotetaan aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta, oletetaan, että aikuinen voisi oppia ilman ohjausta: tarvitaan vain taustatukea ja muu toiminta hoituu itsenäisesti ja aktiivisesti (Ahteenmäki-Pelkonen 1997). Oppimisen ilon katoaminen, opintojen viivästyminen ja jopa keskeyttäminen viestinnän epäonnistuessa ovat myös pedagogisia takaiskuja, joita opettajan tulisi tarkastella reflektoidessaan työtään osana opintojakson opiskelija-arviointeja ja palautetta.

Yleiseksi syyksi verkko-opintojen keskeyttämiselle opiskelijat ovat tutkimuksissa maininneet omasta elämäntilanteesta johtuvat ratkaisut, jotka ovat muuttaneet ajankäyttösuunnitelmia. Opettajilta kysyttäessä he ovat arvioineet myös ryhmäytymiseen liittyvän sosiaalisen paineen ja opiskeluun sitoutumisen ontumisen olleen mahdollinen syy verkko-opintojen keskeyttämiseen. Tämän taustalta voi toki löytyä juuri elämäntilanteisiin liittyviä ennakoimattomia muutoksia. (Nevgi ym. 2003, 101, 104.)

Opiskelukokemuksia kuvatessaan opiskelijat esittivät yleensä yksittäisiä muistoja, kuten 'yksi kurssi tai yksi opettaja on jäänyt mieleeni'. Seuraavassa opiskelijat viittaavat teorian ja käytännön kohtaamisiin opetusharjoittelussa ja käytännönläheisissä harjoituksissa:

Parhaimmat kokemukset opettajankoulutusaikana olen saanut käsityön ja kuvaamataidon kursseilla. Niiden aikana jouduin pohtimaan hyvin paljon omaa oppimista, osaamista ja myös itseäni opettajana. Kurssit painottivat hyvin paljon töiden prosessien analysointia ja niiden raportointia. Olen ajatellut, että pyrin käyttämään samoja menetelmiä myös tulevaisuudessa kentällä. Uskon, että itsearviointi on tehokasta ja tuloksellista esimerkiksi portfolioiden avulla. (Opiskelija 55, LaY.)

Omassa luokanopettajakoulutuksessani istun lukemattomilla luennoilla passiivisena kuuntelemassa mitä oppilaille tulee opettaa, vaikka parhaiten opin opettamaan harjoitteluissa, joissa joudun itse miettimään ja jäsentämään opittavat asiat lasten kannalta ja pohtimaan mikä olisi paras tapa esittää opittava aines. ...Toki löytyy kursseja, joissa konstruktivismi on johdettava ajatus, mutta tällaiset kurssit ovat pieni vähemmistö. (Opiskelija 79, JoY.)

Tutkimalla ja pohtimalla asioita oppii helpommin kuin valmiiden asioiden pinta-pureskelulla. Todellinen oppimiskokemus herättää opiskelijoissa tunteita, aistimuksia joko aiheen koskettavuuden tai sen haasteellisuuden ansiosta. Eräs malli hyvistä oppimiskokemuksista liittyy lukupiirityöskentelyyn, jossa tenttimisen sijaan opiskelijat valitsevat pienissä ryhmissä teoksia ja kokoon-tuvat keskustelemaan niiden sisällöistä säännöllisin väliajoin. Keskustelun alustaja ja 'päiväkirjan' kirjoittaja vaihtuvat vuorollaan. Yhdessä pohditaan muun muassa teorian ja käytännön kohtaamisia, vertaillaan erilaisia näkö-kulmia ja opitaan niistä. Toisaalta perinteinen luentokin voidaan korvata ryh-mässä tapahtuvalla keskustelulla, kuten Turun yliopiston opiskelija kertoo:

Yksi kurssi on jäänyt positiivisesti mieleeni. Tällä kurssilla luennot muodos-tuivat teemoista, joista keskustelimme yhdessä luennoitsijoiden kanssa. Opetus muodostui reflektiivisestä vuoropuhelusta luennoitsijoiden ja opis-kelijoiden välillä. Nämä keskustelut todellakin avasivat asioihin uudenlaisia näkökulmia, joita ei itse olisi tullut ajatelleeksi. (Opiskelija 18, TY.)

Parhaimmillaan oppimisprosessi nähdään opettajan ja opiskelijan välisenä, toisaalta opiskelijoiden välisenä vuorovaikutusprosessina. *"Kaikenlaisten yksilöiden tulisi saada todella kehittää itseään eikä vain kulkea, asioiden helppouden tai vaikeuden takia, turhautuneena valtavirran mukana. Opettaji-en tulisi myös arvostaa erilaisia tapoja sekä toimia että nähdä asioita ja maa-ilmaa."* (Opiskelija 113, OY.)

Reflektiiviseen otteeseen liittyy osana myös palautteen antaminen ja vas-taanottaminen sekä tavoitteiden arviointi. Verkko-opinnoissa monet opiskeli-jat yllättyivät positiivisesti, kun yleensäkin saivat tehtävistään ja esseistään arviointien mukana opettajalta palautteen. Suomen yliopistoissa ja muissa oppilaitoksissa ei palautteen antaminen ja sen vastaanottamisen harjoittele-minen ole ollut (vieläkään) yleinen käytäntö. Aikuisetkin opiskelijat opiskele-vat siis paradoksaalisesti oppilaitosta ja opettajaa eivätkä itseään varten.

Palautekerta tentin jälkeen, mielenkiintoista! Usein tentin jälkeen jään juttelemaan kavereiden kanssa tentin kysymyksistä ja siitä mitä olemme niihin vastanneet. Silloin usein haluaisi tietää mitä asioita oikeaan vastaukseen vaadittiin ym. Mutta kun tentti jää menneisyyteen, unohdan autuaasti tentin mietityttäneet kohdat ja otan vain vastaan pelkän kylmän numeron. ...Muutenkin yliopisto-opiskelu voi tuntua helposti pelkältä suorittamiselta. Tentitään opintoviikkojen vuoksi. Siksi palautteen saaminen voisi hieman lisätä motivaatioitakin. (Opiskelija 97, TY.)

Opiskelijat korostivat palautteen antamista ja saamista pohtiessaan hyvän oppimisen kriteereitä. Tenttien ja muiden opintosuoritusten jälkeen olisi tärkeää saada palautetta – miten muuten tekemistään virheistä tai asioiden väärinymmärtämisestä voisi oppia? Palauteseminaarien tärkeyttä oppimisen kannalta ei kuitenkaan korosteta, eikä niihin osallistuminen kuulu yliopistojen perinteiseen opiskelukulttuuriin.

Tenttikysymyksien oikeita vastauksia saa käydä kysymässä tentin tarkastajalta jälkikäteen, mutta kuinka moni niin todella toimii? Allekirjoittanut pyrkii kirjallisuudesta tarkistamaan asioita tentin jälkeen, mutta tyytyy kyllä numeroonsa sen kummemmin oikeiden vastauksien perään haikailematta, vaikka ne jäisivätkin kaivertelemaan. ...Pitäisikö palautekerrat tehdä pakollisiksi vai jättää vastuu täysin opiskelijalle? (Opiskelija 101, TaY.)

Opiskelijat epäilivät palautteen monipuolistumista, vaikka uusien oppimiskäsitusten mukaan sitä korostetaankin. Epäily onkin ymmärrettävää silloin, jos keskustelujen tilalle on tarkoitus puristaa esimerkiksi analyttinen netti- tai sähköpostiversio ilman, että opiskelija voi niin halutessaan reflektoida oppimisprosessiaan ja opintojen kulkua ohjaajan kanssa kasvokkain välittömän palautteen avulla.

Olen sitä mieltä, että erityistä huomiota pitäisi kiinnittää tuohon nimenomaiseen sanaan "monipuolistuu". Minun ymmärtääkseni tarkoittaa sitä, että entisten, hyväksi todettujen palautteenantotapojen rinnalle tuodaan uusia. ... muutamat lehtorit ovat jo tällä hetkellä siirtyneet 95% kirjalliseen palautteen antoon. Suullinen kommentti pidetyistä tunneista jää lauseeseen: "Ihan ok, olen kirjoittanut sulle palautetta nettiin, lue sieltä." Saatuun palautteeseen vastaaminen ja uusien kysymysten esittämisen väliin jää näin mielestäni turhan pitkä aika. (Opiskelija 71, TY.)

Opiskelija kertoo seuraavassa esimerkin kontekstuaalisesta hyvän oppimisen kokemuksesta, joka on jäänyt mieleen.

Projektissa nähtiin opiskelijat **aktiivisina, vastuullisina ja kehittyvinä** yksilöinä; se oli mielestäni myös hyvin **opiskelijakeskeinen** ja se toteutettiin **yhteisöllisen oppimisen** periaatteiden mukaisesti: **opiskelijat saivat itse päättää oman mielenkiintonsa mukaisesti ryhmän, johon osallistuivat sekä toteutettavan erikoisviikon aiheen, työskentelytavat ja päämäärät, miten niihin päästään.** Ryhmässä toteutui myös keskinäinen positiivinen riippuvuus sekä jaetun asiantuntijuuden periaate, koska kullakin ryhmällä oli oma erikoisosaamisensa. Ryhmät kokoontuivat säännöllisesti koordinoimaan projektin etenemistä. **Projektin oli myös ankkuroitunut opiskelijoiden kannalta mielekkääseen ja todelliseen tilanteeseen** (situationaalinen oppimiskäsitys), tulevan arkielämän työn kannalta relevanttiin tilanteeseen ja oppimiseen. Ryhmämme oli erittäin innostunut tekemään tätä projektia, koska **kaikki kokivat siitä olevan todellista hyötyä tulevaisuudessa**, ja että siitä saa konkreettisia työkaluja, kun joskus itse joutuu vastaaviin tilanteisiin oikeassa elämässä. Oppiminen oli siis innostunutta. Työtavat kehittivät myös korkeamman asteen oppimisen prosesseja; **oppiminen perustui suunnitteluun, opiskelijoiden keskinäiseen pohtimiseen, neuvotteluun ja kriittiseen arviointiin, luovuutta unohtamatta.** Oppimisen keskeisinä elementteinä olivat **sosiaalinen vuorovaikutus ja sosiaalinen, yhteisöllisesti saavutettu yhteinen ymmärrys asioista.** No, ettei tämä nyt aivan sokerikuorrutukselta vaikuta – niin onhan se selvää, että **välillä käytiin koviakin keskusteluja käytännön toteutuksista**, mutta niinhän se on - ja silloin oppiikin arvioimaan asioita uudesta vinkkelistä. **Opiskelijat olivat siis keskeisessä roolissa ja vastuussa oppimisestaan.** Tämä Oppimistilanne oli otollinen vastuun osalta, koska projekti toteutettiin aidosti. Saamamme **palautteet olivat aitojen asiakkaiden mielipiteitä.** Näin oppimisen **omakohtainen arviointikin pohjautui todellisuuteen**; saimme vahvistusta omille näkemyksillemme ja sille, että nämä näkemyksemme pelaavat suhteessa asiakkaiden tarpeisiin. Kaikki em. seikat tietysti vaikuttivat siihen, että jokainen otti tosissaan tämän oppimisprojektin. **Opettajamme oli vahva tuki meille ja tietysti kaikki muutkin opettajat** (markkinointi, laskentatoimi jne.), joiden oman osuuden asiat liittyivät (integroituivat) tähän projektiin tosi hyvin. **Pystyimme siis soveltamaan ja liittämään teoriassa oppiamme asioita uuteen tilanteeseen.** Minulla on ollut siis kokemus hyvästä ja mielekkästä oppimisesta, joka on jäänyt mieleeni.

Kertomus sisältää malliesimerkkinä useita opiskelijoiden esittämiä hyvän oppimisen aineksia. Kuvaus on kokoava esimerkki siitä, kuinka hyvin modernit oppimiskäsitykset teoreettisilta perustoiltaan sisältävät juuri niitä piirteitä ja näkemyksiä, mitä opiskelijat kokemusta, keskustelua, vuorovaikutusta, reflektiota, rakentavaa palautteen antamista ja elämään integroimista edustaviin pedagogisiin malleihin ja opiskelukulttuureihin kaipaavat.

Edellinen esimerkki on myös siksi mielenkiintoinen ja läheinen, että se on kokonaiskuvaukseltaan samanlainen kuin tämänkeväinen (2005) meneillään oleva valtakunnallisiin KasVi-hankkeeseen liittyvä Projektioipintojen (3 ov) toteutus Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Projektioipinnot

alkoivat joulukuussa 2004 ja tähän mennessä ensimmäisen lukuvuoden opiskelijat ovat olleet innostuneita 'oikeaan elämään' liittyvästä haasteellisesta – joskin paljon aikaa vievästä – projektityön tekemisestä. Kyseinen toteutus vaatii myös monen eri osaamisalueilta tulevan ohjaajan yhteistä työpanosta. Opiskelijat ovat kiitelleet kyseistä opiskelumuotoa ja kokeneet saavansa opinnoissa kokemusta, jota voi hyödyntää suoraan omissa opinnoissa ja muissa töissä.

VI KIRJOITTAMISELLA KESKUSTELUUN

Diskurssi ja kirjoittaminen

Paul Ricœur, jonka ajatuksia on nykyisin hyödynnetty muun muassa kertomuksen teorian ja kulttuurintutkimuksen alueella, on Martin Heideggerin ja Hans-Georg Gadamerin ohella yksi merkittävimmistä 1900-luvun hermeneuttisista filosofiista. Ricœur puhuu *persoonallisen identiteetin narratiivisen rakentumisen* käsitteestä. Kertomus nähdään tavaksi tulkita itseä eli muodostaa persoonaa koskevaa identiteettiä. Tulkinta itsestä siis tavoittaa kertomuksesta tarkoituksenmukaisen välittymisen muodon. Identiteetin käsitettä käyteen myös puhuttaessa yleisesti yhteisöistä ja erilaisista ryhmistä. Kollektiivisten identiteettien käsittelyssä lähtökohtana on kuitenkin se, että yhteisöjen ontologia on erilainen kuin yksilöiden ontologia. Persoonalliseen identiteettiin liittyvät kysymykset 'kuka olen?', 'keitä me olemme?'. Identtisyys taas vastaa kysymyksiin 'mikä?', 'minkälainen?' ja tarkoittaa samuutta ja samana pysymistä pienistä tai suurista muutoksistakin huolimatta. Se, mitä minusta voidaan sanoa ei kuulu persoonallisen identiteetin käsitealueeseen, sillä siihen kuuluvat ne vain seikat, jotka itse määrittelen merkityksellisiksi. (Kaunismaa ym. 1998, 168.)

Paul Ricœur (2000) käsittelee kirjassaan *Tulkinnan teoria* muun muassa kirjoittamisen ongelmaa hermeneuttisen, teksteihin liittyvän tulkinnan kautta. "Se, mitä kirjoituksessa tapahtuu, on jonkun sellaisen täysi ilmentymä, joka on 'virtuaalisessa' tilassa, orastavana ja kehittymättömänä, elävässä puheessa. Tämä jokin on merkityksen erottaminen tapahtumasta...Kielet eivät puhu, ihmiset puhuvat" (mt. 39, 55).

Tapahtuman ja merkityksen dialektiikka hallitsee tekstin semanttista itsenäisyyttä ja tästä dialektiikasta tulee näkyvää vain kirjoittamisen kautta. Maailmassa, jossa elämme, erilaiset olosuhteet vaikuttavat meihin ja koska paikannamme itsemme sisällöllisesti eri olosuhteissa, meillä on jotain sanotta-

vaa – toisin sanoen kokemusta – jonka voimme tuoda kieleen. Kielellä on kuitenkin tarkoitus vain silloin, kun sitä käytetään. (Ricœur 2000, 49–56.)

Diskurssi edellyttää kahta perustavaa merkkiä eli merkitystä kantavan substantiivin ja ajan indikaatiota kuvaavan verbin, jotka liittyvät yhteen sanojen tason ylittävässä synteessä. Vain substantiivin ja verbin konjunktio voi tuoda esiin predikatiivisen yhteyden, jota kutsutaan diskurssiksi. Lingvistiikassa kielellä tarkoitetaan kielellisen järjestelmän erityisrakennetta, ei puhekykyä tai puhumista sinänsä. 'Rakenteen' ja 'järjestelmän' lingvistisen korostamisen kautta diskurssin käsittelyn ongelmaksi tulee se, ettei kieltä yleensä tarkastella käytettynä. Ricœur määrittelee diskurssin kielen tapahtumaksi, abstraktiksi, joka on kytköksissä merkityksen ja tapahtuman dialektiseen yhteyteen lausekokonaisuudessa. Diskurssi siis tapahtuu reaaliajassa, kun taas kielijärjestelmä on olemassa 'virtuaalisesti' ajan ulkopuolella. (Ricœur 2000, 24–37.) Mikko Lehtosen (2000, 32) mukaan diskurssit ovat ajallisesti ja paikallisesti muuttuvia jakaen maailman merkityksellisiin osiin eri tavoin.

Kun siirrytään puheesta kirjoittamiseen, muutos koskee välineen ja viestin suhdetta. Kulttuurisessa mielessä kirjoituksen ongelma on siinä, että esimerkiksi verkkoympäristöjen tekstuaalisissa kohtaamisissa materiaaliset merkit kuljettavat viestiä samalla, kun inhimillisen tekemisen tosiasiallisuus asynkronisessa ajassa katoaa. Kirjoituksella on kuitenkin huolimatta materiaalisesta kiinnittymisestä myös laajoja vaikutuksia esimerkiksi matkojen päähän, politiikkaan, talouteen, oikeudellisiin päätöksiin ja historiaan. Vaikutusten merkittävyys tarkoittaa sitä, että inhimillinen diskurssi ei vain säästy kiinnittymisensä kirjoituksessa, vaan kiinnittyminen vaikuttaa myös sen viestinnälliseen tarkoitukseen. Kirjoittamamme on puhumisen tapahtuman merkitys, ei tapahtuma tapahtumana. (Ks. Ricœur 2000.)

Ricœur (2000, 57–59) tarkastelee kirjoittamisen ongelmaa kiinnittymisen ongelmana. Diskurssi on olemassa vain läsnäolevassa ja ajallisessa läheisyydessä, joten se voi kadota puheena tai toisaalta tulla kiinnitetyksi kirjoituksena. Tapahtuma siis häviää, mutta kielen sijasta kirjoituksessa voidaan kiinnittää diskurssi. Näin kirjoituksen avulla voidaan pelastaa kuitenkin diskurssin

läheisyys, koska sillä ei voida kiinnittää puhumisen tapahtumaa, vaan sen 'sanottu tapahtumamerkitys'. Kirjoitus voi myös ottaa puheen paikan, kun sitä ei edellä suullinen diskurssi, jolloin inhimillinen ajattelu muodostuu suoraan kirjoitukseksi ilman puhutun kielen välittävää vaikutusta. Näin tulemme tekemisiin kirjallisuuden kanssa ja diskurssin kohtalo on annettu *litteralle* eli kirjaimelle, ei *voxille* eli äänelle. (Ricœur 2000, 59–60.)

Ricœur (2000, 60–61) käsittelee muutoksia, joita syntyy kommunikaatioprosessissa muun muassa viestin ja puhujan suhteessa, kun kasvokkainen suhde korvaantuu monimutkaisemmalla lukemisen ja kirjoittamisen suhteella suullisen diskurssin kirjoittautuessa suoraan *litteraan*. Tutkimuksessani kyseistä suhdetta voi tarkastella verkossa tapahtuvan tekstuaaliseen vuorovaikutukseen liittyvän dialogin muuttumisessa, kun diskurssin viittaussuhde puhujan takaisin muuttuu. Verkko-opinnoissa opiskelijoilla oli välillä vaikeaa ymmärtää kirjoittajan sanoman tarkoitusta, kun ei voinut esittää suoria, tarkentavia kysymyksiä totuttuun tapaan. Tulkinta vertaisopiskelijan ajatuksenjuoksusta oli tehtävä kirjoituksen perusteella. Lisäksi asynkronisessa ajassa koskaan et voi olla varma siitä, lukeeko enää sama opiskelija niitä vastauksia, jotka hänen kirjoittamaansa tekstiin liität. Dialogisella suhteella on siten mahdollisuus murtua verkossa helpommin ja lopullisemmin kuin kasvokkai- sessa viestinnässä.

Identiteetti yhteisössä

Aidoksi yhteisöksi voidaan kutsua sellaista sosiaalisen suhteen muotoa, jonka välityksellä sosiaalista toimintaa ohjaavat yhteiset mielenkiinnon kohteet ja arvot. Yhteisön rakentuminen ei tapahdu itsestäänselvästi yhteisen toiminnan kautta, vaan ensin täytyy syntyä syvä elämisen ja jakamisen muoto eli aito yhteisöllinen suhde. Yhteisöllisen suhteen tunnusmerkkejä ovat muun muassa dialogi, avoimuus, uudistuminen, integraatio ja pysyvyys. (Kurki 2000, 130.)

Konstruktionistisen lähestymistavan mukaan ihmistä ei nähdä yksin sosiaalisten rakenteiden, ei myöskään median tuotteena. Yksilön ja yhteiskunnan suhde ymmärretään dialektisena, jolloin yksilö on sekä sosiaalisen maailman tuote että sen tuottaja. (Berger & Luckmann 1995; Grossberg 1994,11; Grossberg 1995.) Näkemyksen mukaan myös konkreettiset tosiasiat ovat sosiaalisesti rakentuneita, joten tieto ei kopioi todellisuutta, vaan konstruoi sitä laajoista kokonaisuuksista pienimpiin osiin. ”Kun koulutus ja siihen olennaisesti kytkeytyvät ilmiöt, kuten tieto, tiede, opetussuunnitelmat ja oppiaineet nähdään sosiaalisesti rakentuneina, siitä seuraa, että ne voisivat myös rakentua toisin.” (Vuorikoski 2003, 24). Berger ja Luckmann (1995) esittävät sosiologisen vastakkainasettelun ratkaisuksi mallin, joka painottaa subjektiivista kokemusmaailmaa ja objektiivista yhteiskuntatodellisuutta. Näiden dialektisessä yhteydessä yhteiskunnalliset rakenteet ja yksilön identiteetti rakentuvat toisiinsa liittyneinä.

Mediaympäristöjä voidaan luonnehtia sosiaalisiksi tiloiksi, joissa ihmiset kohtaavat, mutta ”kohtaaminen” ja ”kasvot” määritellään uusin tavoin. Erilaisten hahmojen kautta toimija voi halutessaan sosiaalisesti kadota, mutta kuitenkin liittää itsensä yhteisöön digitaalisen minuuden avulla. MUD-identiteetti¹³ rakennetaan oman identiteetin lisäksi keinotekoisesti tai se on omalla identiteetillä leikittelevä hahmo, jolla ei ole kulttuurista ja sosiaalista taustaa siinä merkityksessä, mihin olemme sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tottuneet. (Kangas 1999, 155–157.)

Oppimisen näkökulmasta uuden virtuaalisen identiteetin tarjoaman sosiaalisen tilan kautta opiskelija voisi kokeilla anonyymisti omaa osaamistaan ja erilaisia toimintatapoja vuorovaikutustilanteissa. Haastatteluissa (ks. myös Vaattovaara 2003, 45) tuli esiin, kuinka oppiminen on sidottu sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin ja vain joitakin puolia meistä on käytössä verkko-opiskelussakin. Tutkittaessa viestinnän ja kulttuuristen kohtaamisten näkö-

¹³ ”MUDit, Multi User Dungeons, kutsutaan myös Multi User Dimensions, Multi User Domains. Multi User Dungeons viittaa Dungeons & Dragons -tyyppisiin roolipeleihin, jollaisiksi MUDit ensin suunniteltiin. Myöhemmin MUDien käyttö sosiaalisen kanssakäymisen, kokoontumisen ja yhdessäolon tiloina on laajentanut sanan Dungeons (”luola”, ”vankityrmä”) merkitystä ja se onkin usein vaihdettu muotoon Dimensions” ... (Kangas 1999, 162.)

kulmasta verkkoympäristöjen toimintakulttuuria yleisenä haasteena on tutkia tarkemmin, muuttuvatko verkkoviestintä ja toimintatavat osallistujien muokattaessa esiintymistään tarkoitushakuisesti ja viestinnällä leikkien?

Verkkoviestinnässä pohtii sanomisensa muotoa ja miettii sitä vaikutelmaa tai mielikuvaa, minkä antaa itsestään, vaikkei sitä erityisesti ajattelisikaan. Verkossa on suuri mahdollisuus leikkiä viestinnällä enemmän kuin kasvokkain. (Opiskelijahaastattelu 5, LaY.)

Opiskelijat pohtivat anonyymiyttään useista näkökulmista, joista kyseinen 'viestinnällä leikkiminen' oli tärkeä tekijä ryhmäytymisen, sitoutumisen ja yhteisön muodostumisen kannalta. Thomas Ericksonin (1997) mielestä virtuaaliset yhteisöt eivät välttämättä täyty yhteisölle asetettavia reunaehtoja, joita ovat muun muassa yhteisön jäsenyys, keskinäiset suhteet, sitoutuminen, vastavuoroisuus, jaetut arvot ja tavat. Heikki Lehtosen (1990, 17–18) mukaan pelkästään se, että yleisesti viitataan yhteiseen tilaan, sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja yhteenkuuluvuuteen ei vielä oikeuta puhumaan yhteisöstä. Erilaisten kriteerien tarkempi määrittely vasta kertoo, puhutaanko yhteisöstä vai muusta sosiaalisesta vuorovaikutuksesta.

Vuorovaikutus verkossa perustuu nykytekniikan valossa pääosin lukemiseen ja kirjoittamiseen. Yhteistoiminnallisiin työtapoihin kuuluu, että erilaisista kulttuurisista ympäristöistä tulevat opiskelijat esimerkiksi laativat yhdessä oppimistehtäviä ja osallistuvat muun muassa ryhmä- tai parityöskentelyyn. Vuorovaikutuksessa voi siten tulla ilmi ristiriitaisia tulkintoja ja toisistaan poikkeavia merkityksiä, jotka johtavat pahimmillaan vuorovaikutuksen lukkiutumiseen, ahdistavan ilmapiirin syntymiseen ja väärinymmärryksiin (ks. Ricœur edellä s. 65). Näin tapahtuu lähiopiskelussakin, mutta verkossa toimijoiden anonyymiyys ja näkymättömyys tekevät tapahtumien seuraamisen vaikeammaksi kuin tilanteissa, jossa kohdataan kasvokkain.

Opettajalle ja ohjaajalle nonverbaliikka asettaa haasteita opiskelijaohjauksen näkökulmasta, sillä vuorovaikutustilanteiden haltuunotto vaatii harjoittelua ja sensitiivistä otetta ohjaukseen. Kommentointi kirjoittamalla, toisten ajatusten huomioiminen ja toisten ei, oma oppimisteoreettinen tausta-ajattelu ja opettaja- tai ohjaajakokemukset jättävät mediajälkiä, jotka paljastavat aikojenkin

päästä myös yksittäisen opettajan kielenkäyttötavan ja taustakulttuurin. Jos pelkää kielellisen persoonansa likoon laittamista tai taustakulttuurin paljastumista verkkokeskusteluissa, johtaa se helposti teennäisiin kohtaamisiin. Näin käsitellään toki sovittuja sisältöjä, mutta ei päästä kokemaan henkilökohtaista oppimisen ja onnistumisen iloa.

Verkkovuorovaikutuksessa on tärkeää arvioida toimijoiden erilaisten taustojen merkityksiä ja antaa sijaa asiasisällöllisen ja kokemuksellisen yhteisen sävelen löytymiseen. Tavoitteena tulisi olla kielellisen rikkauden ja luovan ilmaisun salliminen, mikä johtaa joustavasti toisten kokemuksista oppimiseen ja yhteisöllisyyden rakentumiseen. Bernsteinlaisittain tulkittuna vastakohtana olisi se, että ”menestykselliseen vuorovaikutukseen ei tarvita kielellistä lahjakkuutta, vaan vain oikeaa kielenkäyttötapaa” (Penttinen 1999, 87).

Ajattelen ja kirjoitan – siis opin

Tekstuaalisuus asettaa väistämättä uudenlaisia haasteita vuorovaikutukselle, varsinkin, kun mielipiteiden kertomisen ja tekstien julkaisemisen kynnyks on korkea yliopisto-opiskelua (myös verkko-opiskelua) aloittelevilla opiskelijoilla. Muutamille opiskelijoille ei ollut itsestäänselvää, että voi tuoda keskeneräisen työn verkkoon toisten oponoitavaksi, kun seminaariryhmän käytössä on verkkoympäristö. Verkkoympäristön keskeneräisten töiden esittämisen kulttuuri selvästi ahdistaa toisia opiskelijoita, joskin samaan ahdistukseen joudutaan yhä lähiopetuksessakin. Opiskelijan sanoin voisikin kysyä: ”kuulenko Pavlovin koirien haukkuvan ja Skinnerin laatikoiden kolinaa” (ks. s. 31, Opiskelija 50, OY). Kasvatusta koskevan tiedon tuottamisessa on vallalla pavlovinlainen käsitys, jonka mukaan ”kulttuurin tasolla näyttää siltä, että meidät on kasvatettu (tietoisesti tai ei) harjaantumaan toistoon, omaksumaan yhteiskunnan järjestelmät ja tekemään *samalla tavalla*, olemaan *samankaltaisia* ilman omia merkittäviä innovaatioitamme ja keksintöjämme” (Irigaray’lta kääntänyt Naskali 1998, 35).

Opetuksen ja ohjauksen osuus oppimisen tukena korostui verkko-opinnoissa etenkin sitoutumisen ja reflektiivisyyden näkökulmasta. Sitoutuminen auttoi ryhmäytymisessä ja ryhmän toimivuus puolestaan auttoi yhteisöllisyyden tunteen kasvamisessa (ks. myös Nevgi ym. 2003, 126, 136). Yhteisöllisyyden korostaminen ja sen muodostumiseen ohjaaminen ryhmäytymisen kautta toisikin opiskelijoiden mielestä lisää vastuuta opiskeluun. Kokemuksellisuus, elämyksellisyys ja reflektio onnistuivat kuitenkin tutkitulla opintojaksolla hyvin, vaikka opiskelijat eivät välttämättä tunnistanee yhdessä tekemisen tapoja yhteisöllisyydeksi. Sosiokonstruktivistisessa ajattelussa yhteisöllisyys tarkoittaa ajattelun rakentumista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja tätä opiskelijat pitivät onnistuneena ja oikeana tienä oppimiseen. (Vaattovaara 2003, 43–44.)

Oman oppimis- ja ajatteluprosessin arviointi painottui positiivisesti vuorovaikutuksessa ja oppimisessa koko HelLa-tutkimusaineistossa. Verkko-keskusteluissa persoonalliset taidot, tunteiden esiin tuleminen, reflektio, osallistuva ja yhdessä oppiminen korostuivat tärkeinä oppimisen osatekijöinä. Tekstuaalisuus toi keskusteluun haasteita aktivoimalla opiskelijat pohtimaan ryhmissä opiskeltavia sisältöjä kriittisesti ja vastuullisesti. (Vaattovaara 2004.)

Haastatteluissa opiskelijat kertoivat, kuinka persoonallisuus näkyy verkkokirjoittamisen tyyliä. Verkkokirjoittamisen taito on opetettava taito, joskin kirjoittamisen taito liittyy myös persoonallisuuteen. Aineistossani tulee esiin kahden jakautunut suhtautuminen tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttöön eli verkossakin toinen lukee paremmin kuin kuuntelee ja toinen kuuntelee paremmin kuin lukee. Puhuminen on erilaista kuin kirjoittaminen – verkossa saa enemmän tilaa kirjoittaa ja teksti muuttuu syvällisemmäksi kokemusten pohdinnaksi etenkin asiantuntevan ohjauksen myötä (ks. myös Dysthe 2002, 339). Tekstiin liittyy kuitenkin Kaunismaan ym. (1998, 181) mukaan ricœurlainen kaksinkertainen poissaolo, sillä kirjoittamisen tapahtumassa lukija ei ole läsnä. Kirjoittaja ei voi tietää, missä merkityssuhteissa lukija tulee lukemaan kirjoitetun tekstin ja tekstin kirjoittamisen olosuhteet ovat lukijan tavoittamattomissa. Keskustelutilanteessa taas voidaan aina tarvittaessa kysyä ja tarkentaa, mitä toinen tarkoittaa.

Opiskelijoiden mielestä tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön lisääntyessä silti kehon ja ruumiillisuuden tärkeyttä tulisikin erilaisissa kasvatuskonteksteissa edelleen korostaa. Verkkoympäristöissä tapahtuu luonnollisesti vain pieni osa inhimillisestä vuorovaikutuksesta.

Itselläni on ollut onni, että olen saanut opintojen kuluessa valita joko tentti- tai esseemahdollisuuden kurssin suorittamiseksi. Esseesuorituksessa olen itse havainnut, että opin paljon enemmän, kun joudun pohtimaan asioita syvällisemmin, kuin tentti vaihtoehdossa, toki esseen tekemiseen menee paljon enemmän aikaa kuin tenttiin lukemiseen. ... Mutta olen huomannut, että asiat jäävät paremmin mieleen kun kirjoitan esseitä. Tentin jälkeen usein siirtää ajatuksistaan lukemansa syrjään ja unholaan. (Opiskelija 50, OY.)

Kertomuksissa painottui se, että kirjoittaminen yleensä edesauttaa omien ajatusten syvällistä pohtimista ja erilaisten näkemysten vertailua. Toisten opiskelijoiden tekstien ja näkemysten kommentointi on haastavaa ja älyllisesti vaativaa. Kasvokkaisissa seminaareissa opiskelija voi olla hiljaa kommentoimatta koskaan käsiteltäviä töitä, mutta verkossa viestintä perustuu kirjoittamiseen. Tämä velvoittaa perehtymään toisten teksteihin ja yhteisiin oppimistehtäviin. Opiskelijat kokivat vain ajanpuutteen häiritsevän 'pakonomaista' kommentointia, mutta aktiivisuus ja 'sama-vene' -ajattelu palkitsivat tuomalla lisää näkökulmia omaan ajatteluun.

Opinnoissa onnistumisen kriteerinä tulisikin olla opittavan tiedon hallinnan kokemus, jonka opiskelija tuntee saaneensa oppimisprosessiin liittyvän reflektoinnin, palautteen ja arvioinnin perusteella. Opintojen suunnittelussa - mm. tehtävä- ja työsuunnitelmissa - on huomioitava kuitenkin, että se aika, joka vastuuopettajalla tai ohjaajalla kuluisi lähiopetuksessa vuorovaikutuskontaktien ylläpitämiseen, kuluu verkko-opettajalla moninkertaisesti verkossa tapahtuvaan ohjaukseen. (Ks. myös Nevgi ym. 2003, 50–51.)

Verkkoviestinnässä ei kohtaa toista kasvokkain ja siksi vastuu sanomisistaan voi olla pienempi: anonyyminä tulee helpommin sanottua kovemmin kuin oli tarkoitus. Muutamat opiskelijat toivat esiin verkkoviestinnän herkkyyden:

Omalla kohdallani mm. puhdas väärinkäsitys paisui kohtuuttoman suureksi ongelmaksi, jota puitiin päivien ajan verkossa. Kaikki olisi selvinnyt 2 minuutissa, jos asiasta olisi keskusteltu kasvotusten. Minun näkemykseni siis on, että tekniikan käyttöön opetuksessa pitää ehdottomasti panostaa, mutta ei se saa olla korvaamassa perinteistä kasvokkain tapahtuvaa kommunikointia. (Opiskelija 71, TY.)

Myös tunteet ja päivän eri tapahtumat aiheuttavat helposti väärinymmärryksiä, samoin se, että verkkoympäristön toimijoilla on erilaiset käsitykset käsitteistä ja sanoista. Väärinymmärryksessä ja tulkinnessa on siis kyse osaksi siitä, että verkon toimijat tulkitsevat asioita ja tapahtumia omalle kulttuurilleen ja toimintatavoilleen ominaisella tavalla. Oppimisessa voi väärinymmärtämisessä olla kuitenkin kyse käsityksestä, että olisi olemassa absoluuttinen, aukoton tieto. Kuitenkin ”väärinymmärtäminen on osa ymmärtämistä eikä tietämisen vastakohta” (Naskali 1998, 129).

Sitoutuminen yhteiseen toimintaan

Kysyttäessä opiskelijoilta ohjeita tulevaa kurssia ja verkkotyöskentelyä varten, he painottivat erityisesti omaa aktiivisuutta ja sitoutumista. Kertomusten mukaan ryhmäytymisellä oli vaikutusta työskentelyilmapiiriin, joka koettiin opinnoissa avoimeksi, mutta kiireiseksi. Ryhmän jäseniä ei tarvinnut tuntee hyvin, mutta yhteistyö sujui, sillä toisten aktiivisuus tarttui, kannusti ja antoi haasteita toimia sekä itsensä että ryhmän hyväksi. Osa opiskelijoista oli motivoitunut opiskelemaan opintojaksojen sisältöjä, kun taas toiset käyttivät kurssia vain omien projektien toteuttamiseen. Tämä vaikutti opiskelijoiden mielestä yhteisöllisyyden muodostumiseen ja sitoutumiseen:

Omista kokemuksista voisin sanoa, että vuorovaikutus voi toteutua, jos kaikki ryhmäläiset ovat sitoutuneet ryhmätyöhön. ... Mielestäni aika tehokkaita huomionherättäjiä ovat henkilökohtaiset kommentit (Kuule Johanna jne.). Tietty yhteisistä pelisäännöistä sopiminen voisi edistää myös tätä meidän keskustelua (huonoa se ei ole ollut :)), eli jokaisen kommenttiin tulisi vastata jne. Näiden meidän keskusteluiden aikana on ollut paljon yksittäisiä kommentteja, joita kukaan ei ole noteerannut mitenkään. (Opiskelija 55, LaY.)

Tekstuaalisuus aktivoi opiskelijat pohtimaan opiskeltavia sisältöjä kriittisesti ja vastuullisesti omissa ryhmissään. Keskusteluissa oli tärkeintä saada omaa tilaa ja ääni kuuluviin, ja pettymys oli suuri, jos kommenttia ei noteerattukaan.

Kaikessa vuorovaikutuksessa – myös opetuksessa ja opiskelussa – tulisikin ymmärtää ja korostaa, että jokaisen mielipiteellä on arvoa. Välinpitämättömyyden vuoksi erityisesti kasvottomissa kohtaamisissa ruudun takana opiskelija voi kokea yksinäisyyden ja hylätyksi tulemisen tunteet vielä rankemmin kuin kasvokkaisissa ohituksissa. Toisinaan hiljaisuus voi merkitä sitä, että on sanonut niin tyhjentävästi asiansa, ettei vertaisopiskelijoilla ole siihen lisättävää. Yhteenvedossa taitavan opettajan tai ohjaajan tulisi osata kuitenkin yhdistellä keskustelufoorumien kommentteja siten, että mahdollisimman useat näkökulmat tulevat esiin. Viimeistään henkilökohtaisessa palautteessa tulisi kiinnittää huomiota yksittäisenkin opiskelijan asiasisällöllisiin kommentteihin. Kommenttien ja opettaja-palautteen odottaminen (ei aktiivisesti sen kysyminen) heijastaa suomalaisen hiljaisen opiskelu- ja oppimiskulttuurin hyvin sisäistettyjä malleja. Pettymystä voi tulkita esimerkiksi siten, että jos ei kukaan kommentoinut, niin ”mielipiteeni oli huono”.

Opiskelijat korostivat ryhmän jäsenten välistä riippuvuutta ja luottamusta. Tämä johtaa siihen, että vastuu omasta työskentelystä kasvaa, kun yhteinen lopputulos perustuu kunkin jäsenen aikaansaannokseen. Ryhmäytymisen ja sitoutumisen taustalla voi opiskelijoiden mukaan tunnistaa myös Matikaisen (2001) esittämän näkemyksen siitä, kuinka sosiaalisten vihjeiden niukkuus verkon vuorovaikutustilanteissa voi johtaa voimakkaaseen tehtäväsuuntautuneisuuteen vähentäen osallistumista ryhmän yhteisiin prosesseihin ja viestintään.

Keskustelu on tehokas ja mukava tapa oppia, mutta luokassa se on harvoin tasa-arvoista. Lisäksi luokassa oppilaille muodostuu rooleja (superfiksu, leivon pelle, ujo nörtti, juntti kiusaaja...), jotka puolestaan muotoutuvat paljolti sen mukaan miltä näytät, mitä harrastat, millaiset ovat kotitaustasi, kuinka suuri on viikkorahasi ja yleisesti millainen on persoonallisuutesi. (Opiskelija 111, TY.)

Viestijän sosiaalinen asema on verkossa usein epäselvä ja se voi aiheuttaa toisille opiskelijoille viestintäongelmia (Matikainen 2003, 122). Toisille juuri se, ettei tunne toista, voi olla kuitenkin verkko-opiskeluun innostava ja tasa-arvoistava tekijä.

VII OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ REFLEKTIIVINEN TILA ¹⁴

Aika ja tila

Mediakulttuurin tuotannossa on kiinnostus siirtymässä laitteista kohti mediaympäristöjä ja -tiloja (Tarkka 2002, 21–22). Verkko-opetus voidaankin ymmärtää yhteisen, julkisen tilan luomisena, joka innostaa opiskelijat ja opettajat keskustelemaan ja vaihtamaan ajatuksiaan ja hyötymään toistensa erilaisista näkemyksistä (Matikainen ym. 2000; Aittola ym. 2001, 21; Vaattovaara 2003, 40). Tilaa, paikkaa tai fyysistä ympäristöä ei kuitenkaan yleensä pohdita, vaan esimerkiksi tilaa pidetään luonnollisena ja fyysisenä suureena kyseenalaistamatta sitä yksittäisen tai objektiivisen mittakaavan mukaan (Salovaara-Moring 2004, 190). Tila merkitsee kuitenkin sosiaalista yhteisöön kuulumista ja opiskelijat antavat tilalle, sen saamiselle, antamiselle ja ottamiselle, erilaisia merkityksiä (ks. myös Saarinen 2003, 110).

Uusien medioiden käyttöönotossa on tärkeää pohtia aika-käsitteen sosiaalista olemusta ihmisten ja asioiden välisissä suhteissa siirryttäessä perinteisestä kasvokkain tapahtuvasta tosiaikaisesta (synkronisesta) viestinnästä eri ajassa tapahtuvaan (asynkroniseen) tekstuaaliseen ja audiovisuaaliseen viestintään (ks. Tella 2000). Verkkokeskusteluissa opiskelijat totesivatkin, kuinka tärkeää oli ryhmän toiminnan kannalta osallistua verkkotehtävien pohittamiseen ja keskusteluihin. Sosiaalinen paine onnistua ryhmän jäsenenä vaati kommentoimaan toisten esityksiä mahdollisimman pian. Oman osaamisen esittäminen toi kuitenkin myös paineita, kun ei ollutkaan aikaa perehtyä oppimateriaaliin tai reflektoida opiskeltavia ja toisille esitettäviä asioita opintojaksojen aikataulujen vuoksi.

Mutta kovin harvoin olen oppijana kokenut saavani rakentaa omaa oppimisprosessiani kaikessa rauhassa. Yleensä käy niin, että tiukat aikataulut lopettavat "turhan" ajattelun. (Opiskelija 33, JoY.)

¹⁴ Tämä pääluke vuorovaikutukseen liittyvine kertomusteemoineen on pääosin julkaistu HeLa-tutkimuksen loppuraportissa, Vaattovaara 2004, 54–79.

Tila ja paikka ovat nykytutkimuksen tärkeitä metaforia: paikka voi esimerkiksi tarkoittaa tilaa, johon liitetään merkityksiä elämismailmassa (Ronkainen 1999, 213). Niin aika kuin tilakin saavat laajempien tarkastelujen kautta moninaisemman luonteen kuin vain mitattava, laskettava ja konkreettinen käsite. Viestinnän tutkimuksessa erilaiset maantieteelliset näkökulmat ovat tulleet tärkeiksi, sillä median kautta aika, paikka ja meitä ympäröivät kulttuurit määrittyvät uudelleen. Tultaessa 2000-luvulle viestinnän kulttuuristen muutosten ohella on alettu tarkastella myös ihmismaantieteen keskusteluita paikallisuuden merkityksen ja globalisoitumisen näkökulmista. (Salovaara-Moring 2004, 185.)

David Harvey (1990) kriittisen tradition edustajana pohtii ajan ja tilan käsitteitä ihmismaantieteessä ilmiöinä, joita hän kutsuu ajan ja tilan tiivistymiseksi. Harveyn ajatuksia tarkastellessaan Inka Salovaara-Moring (2004, 186) viittaa artikkelissaan *Kohti mielikuvien maantiedettä: David Harvey ajan ja paikan teoreettikkona* hänen avaamaansa viestinnän tutkimuksen näkökulmaan, jossa muutokset yhteiskunnassa muuttavat tapaamme kuvata asioita kielen ja erilaisten symbolisten järjestelmien avulla. Muutokset kielessä kytkeytyvät aina siten myös kulttuurin, politiikan ja talouden muutoksiin. Suvi Ronkainen (1999, 213–214) määrittelee paikan käsitteen tilana, johon ihminen liittää merkityksiä. Paikka on siten ihmisten tulkinnasta ja kokemuksista merkityssisällön saava elämismailman ilmiö, jota elämme.

Tila ja aika toimivat nyky-yhteiskunnassa vallan jaon ja järjestämisen välineinä, eivät pelkästään inhimillisen ja sosiaalisen elämän järjestäjinä. Ajan rytmittäminen liittyy läheisesti paikkaan ja fyysisen tilaan, mutta verkkoympäristössä myös tekniikan käyttöön sekä sosiaalisen vuorovaikutustilan luomiseen. Uudenlaiset työtavat aiheuttivat opiskelijoissa hämmennystä perinteisen vuorokausirytmien rikkoutuessa ja aika-käsitteen muuttuessa hyvinkin tiukasti aikataulutetuissa verkko-opinnoissa, jotka eivät olleetkaan yleisestä käsityksestä huolimatta ajasta ja paikasta riippumattomia. (Vaattovaara 2004.)

Laurel Richardson (1997, 184–186) esittelee tilan erilaisia ulottuvuuksia, jotka voidaan tunnistaa myös verkko-oppimisympäristöstä. Luottamus ja turvallisuus rakentuvat yhteisen ajattelutavan ja toiminnan perustaksi, kun ihmiset tuntevat olonsa turvalliseksi työskennellessään toistensa kanssa. Kompastuskivinä virtuaaliyhteisöissä juuri luottamuksen kannalta ovat esimerkiksi anonyymiyys, epäily omien tekstien huomaamisesta ja kommentointien saaminen. Toisia opiskelijoita myös ahdisti virtuaaliseen läsnäoloon itsensä 'pakkottaminen', mikä tarkoittaa pakollista kirjoittamista, kommentointia ja osallistumista, vaikkei tiennyt keiden kanssa toimii eli kuka on 'ruudun takana'. Yleisesti ihmiset uskovat mielellään, että aktiivisella osallistumisella on merkitystä ja he tuntevat yhteisöllisyyden tunteen kasvavan käyttäessään samoja sanoja ja käsitteitä, puhuessaan "samaa kieltä". (Ks. myös Saarinen 2003, 140–141.)

Aikaa ja tilaa ei pidä nähdä pelkinä vuorovaikutusympäristöinä. Virtuaaliseen paikkaan pysähtyminen vaatii ajan, paikan ja tilan. Ihmisten välinen vuorovaikutus, viestintä ja oppiminen vievät aikaa, toisaalta tarvitaan tilaa ja aikaa erityisesti vuorovaikutuksen syntymiseen ja yhdessä käsiteltävien asioiden itsenäiseen pohdintaan. (Tella ym. 2001, 42.) HeLa-tutkimuksessa oman oppimis- ja ajatteluprosessin arviointiin eli reflektointiin käytetty aika osoittautuikin tärkeäksi oppimista palkitsevaksi tekijäksi. Opiskelijat toivoivat, että etenkin verkko-opiskelun pedagogisissa toteutuksissa varataan tarpeeksi aikaa oppimistehtäviin ja asioiden syvälliseen prosessointiin. (Vaattovaara 2004.)

Yleensä arjessa aika jäsentyy työn, elämäntilanteiden, useissa rooleissa toimimisen ja myös median vaatimusten kautta erilaisiin ajanjaksoihin. Media määrittelee aikaamme hetkeen, jossa elämme tulevaisuutta jo nyt (*time in advance*) ja tuottaa tuntemuksen ajan kulkemisesta vauhdilla eteenpäin. Linkit historiaan, nykyhetkeen ja tulevaisuuteen ovat katkeamassa. Tämä lisää epäjatkuvuuden tunnetta ja lineaarisen ajan kokemista yhä enemmän myös tilana. (Naskali 1998, 104; Salovaara-Moring 2004, 189–190.)

Tilallisuus tuli tutkituissa opinnoissa esiin vaihtelevana sitoutumisen asteena muun muassa opiskelijoiden muiden opintojen ja työ- tai perhepainotusten vuoksi. Ihmiset luovatkin nk. objektiivisista tilamäärityksistä poikkeavia subjektiivisia karttoja elämässään. ”Sosiaalinen arjen historia voidaan nähdä liikumisena näiden eri paikkojen (yksityisen ja julkisen) ja myös paikkoihin liittyvien muistojen (menneisyyden ja nykyisyyden) välisenä projektiona”. (Salovaara-Moring 2004, 190.)

Seppo Tella (2000) pohtii ”aikaa ilman aikaa” lähtökohtanaan deleuzeläisen kolmitasoisien ajan synteesimalli, jossa mainittu ajan kolmas synteesi on staattinen synteesi puhtaasta ja tyhjästä ajan muodosta. Se muuttaa ihmisten välistä synkronista vuorovaikutussuhdetta eriyttäen ajan paikasta, kuten etäyhteisyydessä tai virtuaalisessa tilassa tapahtuu. Välitteisissä kohtaamisissa verkkoympäristön toimijana esimerkiksi kybertekstien käyttäjä voi muokata tekstiä, mutta samalla myös aikaa, sillä teksti esiintyy toiselle lukijalle ja käyttäjälle tekstonisesti erilaisena eri aikana. (Tella 2000, 5–8.)

Markku Eskelinen (2002, 17–21) jakaa Espen Aarsethin (1997) malliin perustuen digitaalisen median tekstit tavalliseen ja hyper- sekä kybertekstiin. Tavallista tekstiä lukija tulkitsee tehden päätelmiä sen merkityksistä. Hypertekstissä käytötapa on luotaava (*explorative*) – eli tutummin navigoiva – jolloin käyttäjä etsii ja valitsee tapahtumia tai polkuja tarjolla olevista vaihtoehdoista. Kybertekstien muokkaava (*configurative*) ja kirjoittava (*textonic*) käytötapa tarkoittavat, että lukija ei käy tekstiä läpi triviaalisti tulkiten sen sisältöä tai edeten pinnallisesti sivulta toiselle, vaan hän voi luoda uutta tai halutessaan muuttaa aikaisempaa tekstiä pysyvästi. Aarsethin (1997) mukaan vuorovaihteellinen toiminta jakaantuu tulkintaan, luotaamiseen, muokkaamiseen ja kirjoittamiseen. Aarseth puhuu tässä yhteydessä myös *ergodisesta* kirjallisuudesta. Kreikan sanoista *ergos* ja *hodos* tulevat *työ* ja *polku*, joten ergodinen kirjallisuus -käsitteen perusajatus on se, että lukija on aktiivinen ja etsii tai seuraa erilaisia vaihtoehtoisia polkuja. (Ks. myös Koskimaa 1999, 127.)

Virtuaalinen mediaympäristö

Verkko-opiskelun toimintaympäristöt voidaan nähdä sosiokulttuurisina tiloina, joissa tavoitteellinen opiskelu tapahtuu yhdessä ja muotoutuu parhaimmillaan mielekkääksi, moniulotteiseksi oppimiskokemukseksi. Moniulotteisuus tarkoittaa vuorovaikutuksen, ajattelun sekä toisten tuen avulla tapahtuvan tiedon rakentelun ja esittämisen moniaistista ulottuvaisuutta audiovisuaalisissa mediaesityksissä (ks. myös Taalas 2005, 40). Kuunteleminen ja katsominen tuovat tekstuaalisuuden lisäksi uusia mahdollisuuksia tulkita välitteistä viestintää ja vuorovaikutusta verkossa erilaisiin kulttuureihin sidottujen näkemisen tapojen kautta.

Tila-käsitteen taustaa voidaan määritellä sosiologisen yhteisötutkimuksen ja yhteisyys-ajattelun kautta. Empiirisen yhteisökäsitteen jaottelun (Lehtonen 1990, 17–18) mukaan sosiaalisen vuorovaikutuksen lisäksi etäyhteisyyskäsite tarkoittaa verkossa toimijoiden yhteenkuuluvuuden tunnetta. Verkko-opiskelija voi tuntea kuuluvansa siten virtuaaliyhteisöön ja voi tarvittaessa käyttää yhteisön kaikkia resursseja hyödykseen. (Tella ym. 2001, 167.)

Muistan lapsena olleeni kirjeenvaihdossa vuosia toiselle puolelle maailmaa ihmisen kanssa, jonka kanssa en luultavasti tulisi koskaan kohtamaan. Jaoimme elämiämme ja maailmojamme ja opimme toisiltamme. (Opiskelija 5, LaY.)

Metayhteisyyden piirteitä voidaan löytää esimerkiksi verkkokeskusteluista, jolloin opiskelijat voivat paradoksaalisesti olla poissa, mutta tuntevat virtuaalisesti olevansa läsnä ja toimivat yhdessä tekniikan avulla. Sosiaalisen ja fyysisen ympäristön lisäksi ihmiset elävät omissa mediamaisemissaan ja rakentamissaan spatiaalisissa verkostoissa. Symbolisen maantieteen merkitys kasvaa, kun ihmiset hoitavat talouttaan, ihmissuhteitaan ja työtehtäviään yhä enemmän virtuaalisessa tilassa (Salovaara-Moring 2004, 190).

Sosiaalinen vuorovaikutus voidaan määritellä toiminnaksi, jota tapahtuu, kun kaksi tai useampi ihminen kohtaavat toisensa. Perinteiseen määritelmään sisältyy fyysisen kohtaamisen reunaehto, joten välitteiset vuorovaikutuksen muodot on nähty vasta toissijaisina kohtaamisina. (Matikainen 2001, 16; Pe-

räkyä 2001, 349.) Välitteisyyden eli mediaation merkitys kuitenkin kasvaa, kun ihmiset toimivat yhä enemmän myös verkkoympäristöissä – tällöin tekstuaalisuus sekä audiovisuaalisuus painottuvat asioiden ja ihmisten välisissä suhteissa (Tella ym. 2001). Mediataidon osa-alueiden kehittyminen ja mediaatio liittyvätkin tiiviisti yhteen, kun tarkastellaan vuorovaikutusta, opiskelun toimintakulttuurista muutosta sekä erilaisia opiskelu- ja oppimisympäristöjä.

Ricœurin (1991, 27) mukaan välittyminen (välitteisyys, *mediaatio*) on aktiivinen, syntetisoiva prosessi, joka muokkaa yhteenkuuluvia asioita. Kertomuksellinen teksti voi olla Kaunismaan ym. (1998, 180) mukaan tällainen toiminnan maailma, joka on lukijan ja maailman välissä esimerkiksi ymmärryksen auttajana. Mediaatio tarkoittaa asioiden välissä tai yhdysiteenä olemista.

Oppiminen kommunikatiivisena toimintana

Jürgen Habermasin (1981) kommunikatiivisen toiminnan teorian ydin löytyy käsitteestä, jonka mukaan sosiaalinen ja ei-sosiaalinen toiminta ovat toiminnallisia ääritasoja. Ei-sosiaalisen toiminnan kohteena on yleensä luonto ja sosiaalisen toiminnan kohteena puolestaan ihmiset. Suoriutumisen ja oppimisen käsitteiden välinen ero voisi rakentua ajatukselle, onko kyseessä päämääräsuuntautunut ja ihmisiä objektiivasti kohteleva strateginen vai yhteisymmärrykseen pyrkivä ymmärryssuuntautunut kommunikatiivinen toiminta (Ks. myös Huttunen 1999, 155.) Oppimisessa kommunikatiivisen näkemys mukaan on siten kyse yhteisestä toiminnasta yhteisten tilanteiden määrittelyn kautta, mutta ei kuitenkaan yksilöllisten tavoitteiden kustannuksella. Pedagoginen toiminta on Klaus Mollenhauerin (1972, 42, 67) mukaan juuri sellaista taitoa, jossa subjektit kuuluvat päämäärään ja ovat tietoisia yhteisymmärryksessä sovitusta toiminnan päämääristä. Kasvatus on viime kädessä kommunikatiivista toimintaa, jonka päämäärä on kriittinen ja vapaa ajatusten sekä arvojen holhouksesta oleva aikuinen (Huttunen 1999, 163).

Jack Mezirow jakaa oppimisen välineelliseen ja kommunikatiiviseen oppimiseen Habermasin kommunikatiivista teoriaa myötäillen. Oppimisessa on kyse merkitysten ymmärtämisestä, jolloin opiskelijat etsivät uusia teemoja ja metaforia outojen asioiden liittämiseksi merkitysperspektiiviin. Käsitteenä ”merkitysperspektiivi (*meaning perspective*) tarkoittaa niiden olettamusten kokonaisuutta, joista tietyn kokemuksen merkityksen tulkinnan viitekehys muodostuu”. (Mezirow 1998, 8.)

Myös verkkoympäristöissä voidaan toimia ja opiskella kokonaan välineellisellä ja strategisella tasolla, kun pyritään suorittamaan oppimistehtävät päämääräsuuntautuneesti vain opintoviikkojen ja rajallisten välineiden tai ohjelmistojen ehdoilla. Tästä opiskeluun sitoutumisen, mutta myös opiskeluyhteisöön kiinnittymisen vaikeudesta sekä yhteisten tavoitteiden puutteesta opiskelijat kertoivat pohtiessaan verkko-opiskelun tarkoituksenmukaisuutta verkkokeskusteluissaan. Verkko-opiskelu mahdollisti myös pinnallisen tavan saada vain suoritukset tehtyä. Jokaisen toimijan asiantuntijuuden pitäisi olla ryhmän käytössä erilaisten pedagogisten mallien soveltamisen kautta, mutta verkossakin sosiaalinen toiminta perustuu ihmisten perusinhimillisiin reunaehtoihin eli jotkut opiskelijat opiskelevat hyvin suorituspainotteisesti. (Vaattovaara 2004.)

Ari Kivelä (1996, 80) on kritisoinut strategista vaikuttamista (opiskelija on passiivinen objekti) ja kommunikatiivisen vuorovaikutuksen näkemystä (opiskelija on aktiivinen subjekti). Syy-seuraus -malleilla ei hänen mukaansa voida kuvata monisyistä pedagogista toimintaa, sillä kasvatettavan vapaan tahdon kunnioittaminen ei sisälly kausaaliseen malliin, vaikka se sisältyy kasvatuksen tavoitteisiin.

Toisaalta kasvatettavan ja kasvattajan vuorovaikutuksen symmetriaa korostettaessa oletetaan, että on olemassa jokin valmis subjekti, joka kuitenkin käytännössä muotoutuu vasta sosialisatioprosessien ja kasvatustapahtuman seurauksena (Huttunen 1999, 177.) Hän esittää habermaslaisittain muotoillun kommunikatiivisen opettamisen perusidean, jossa opiskeltavaan aiheeseen liittyviä asioita nostetaan osallistujien diskurssiin heidän tiedollisten

valmiuksien ja kommunikatiivisten kykyjen kehittyessä. Opetus siis olisi parhaimmillaan symmetristä vuorovaikutusta, joka perustuu jaettuun elämismailmaan, vastavuoroisuuteen, tasavertaisuuteen ja jossa toimijoilla olisivat lähtökohtaisesti samantasoiset tiedot sekä kyky viestintään. (mt. 177.)

Mahdollisuus puheeseen

Rauno Huttusen (1999, 178) mukaan ideaalista puhetilannetta¹⁵ häiritseviä tekijöitä ovat muun muassa ajan ja tiedon rajallisuus, ideologia, valta, perinne ja ennakkoluulot, joista tutkimallani opintojaksolla esimerkiksi aikataulut aiheuttivat hämmennystä. Osalla opiskelijoista oli myös ennakkoluuloja verkko-opetusta kohtaan, mikä tuli esiin non-verbaalisen ja verbaalisen esittämisen yleisenä vertailuna.

Tavallisen keskustelun ja nettikeskustelun välisistä eroista on otettava huomioon vielä sekin, että non-verbaalinen viestintä jää nettikeskustelussa pois (ellei sitten kirjoituksen sävyä lasketa sellaiseksi). Tämän seikan mahdollisten haittapuolien pohtiminen on erittäin tärkeää, varsinkin kun kasvatustieteiden piirissä kuitenkin tunnustetaan non-verbaalisen viestinnän olennainen merkitys. (Opiskelija 62, TY.)

Toimintakulttuurisen muutoksen tarkastelussa opetus-opiskelu-oppimisprosessin toiminnalliset kompastuskivet toivat esiin tuttuja lähiopetuksen ongelmia. Useat opiskelijat kritisoivat sitä, että verkko-opetukseenkin osallistuvat luennoitsijat edelleen seisovat puhujakorokkeella huomioimatta juurikaan kuulijakuntaansa. Opiskelijoiden aikaisemmat tietorakenteet tai mielipiteet loistavat poissaolollaan ja hiljaisuus paremminkin lukitsee keskustelun kuin antaa sille tilaa.

Tietojen rajallisuus käsiteltävään aiheeseen liittyen ja perinteinen besserwisseriys ja oppimateriaalien referointi häiritsivät opiskelijoita, joten puhetilanteet muuttuivat joissakin keskusteluryhmissä vain muutamien opiskelijoiden ajatustenvaihdoksi toisten ryhmäläisten seuratessa sivusta (Vaattovaara 2003, 44). Omasta näkökulmastani myös ohjauksen keinot tuntuivat tällöin riittä-

¹⁵ Ks. myös Saila Anttonen (1993, 124), jonka mukaan ideaalisen puhetilanteen käsite tarjoaa vision ja menettelytapoja kasvatukselle, jonka pitää suuntautua tulevaisuuteen. Teoreettisena perustana tässä kehityksessä on yhteiskunnallis-historiallinen näkökulma.

mättömiltä, koska verkossa melkein kasvottomat opiskelijat (olimme nähneet toisemme videoneuvotteluissa) vetäytyivät kokonaan näkymättömiksi ja perinteiset pedagogiset maanittelukeinot eivät välttämättä riittäneet vakuuttamaan opiskelijoita enää edes opiskeltavien asioiden tärkeydestä (ks. myös Moilanen 1996, 42–43).

Tutkimukseni mukaan ideaalinen puhetilanne, jossa kaikilla toimijoilla on yhtäläiset keskustelu oikeudet – kokemuksen merkitystä painotettaessa myös laajat keskusteluvalmiudet – voi toteutua opiskelussa erityisesti ongelmaperustaisen¹⁶ (ks. Poikela 2003, 19, 28) oppimisen lähtökohdista. Näkemyksen perusajatus on se, että opettajien ja ohjaajien sekä vertaistuen avulla opiskelijat osallistuvat aktiivisesti opiskeluun.

Oli mielenkiintoista huomata [Tutkiva oppiminen-kirjassa], että kaiken opetuksen takana todellakin pyörii varsinainen pedagoginen mylly! Vaikka opetuksen olisi ajatellut olevan ihan tavallista perusopetusta, sen takana näyttäähän olevan tarkat suunnitelmat siitä, mitä oppilaiden ja opettajien pitäisi tehdä ja mihin tällä kaikella pyritään. (Opiskelija 14, TY.)

Opiskelijan mukaan 'tavallinen perusopetus' tässä heijastelee kyllä perinteistä opettamisen ja oppimisen ajatusta, mutta ei opetussuunnitelmien ohjaamassa kehyksessä, vaan perinteisten pedagogisten mallien ohjaamana (ks. myös s. 40). Tutkimissani verkko-opinnoissa käsiteltiin pedagogisia malleja, joista tutkiva oppiminen erilaisine sovelluksineen toi selkeästi uudenlaisia ajatuksia opettamisesta ja opiskelukulttuurista opiskelijoiden pohdittavaksi. Mylly-metaforaa käyttäessään opiskelijan epäily kohdistui etenkin siihen, miten voi omassa tulevassa työssään riittää moneen asiaan ja jatkuvaan uudistumiseen. Miten osaisi toimia erilaisten teoreettisten, pedagogisten mallien mukaan, kun opinnoissa ja opiskelussa uudet oppimiskäsitykset tuntuvat vaikeilta siirtää käytäntöön.

¹⁶ 'Ongelmaperustainen' on käsite, jota Sari Poikela käyttää tutkimuksissaan. Rinnakkaisena käsitteenä käytetään ongelmalähtöistä oppimista, joka Poikelan (2003, 19 28) mukaan kuitenkin korostaa enemmän 'ongelmointia' oppimisen lähtökohtana, kun 'perustaisuus' viittaa suoraan opetussuunnitelmaan tai pedagogiseen toimintaan.

Verkkovuorovaikutuksessa painottuva tekstuaalisuus tuo esiin konstruktivistisen oppimisteoreettisen ajattelun ja kulttuuristen kokemusten ristiriidan. Puhun ja nonverbaaliliikkeen puuttuminen verkossa tapahtuvista kohtaamisista voi johtaa parhaimmillaan asiantuntevan tuen ja ohjauksen kautta itsenäiseen, refleктоivaan ja yhteiseen tiedonrakenteluun (ks. esim. Tissari ym. 2004). Oppiminen tapahtuu siis yhteisöllisesti sekä omia että vertaisopiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä prosessoimalla. Kasvaako meistä kuitenkin samanlaisia 'tuppisuita' kuin perinteisessä luokka- ja lähiopetuksessa, kun kaikki mietimme väärin puhumisen pelossa ja behaviorismi selkäytimessämme mahdollista 'oikeaa' vastausta verkossakin? Onko tekstuaalisen vuorovaikutuksen tuloksena sittenkin interaktiivinen hiljaisuus? (Vaattovaara 2003, 42.)

Mikael Niemi pohtii kirjassaan *Populaarimusiikkia Vittulanjänkältä* pohjoiseen kasvatukseen ja kulttuuriin liittyvää hiljaisuutta:

Tuntui epätodelliselta, että niin iso lapsilauma saattoi olla niin hiljaa. Heillä ei ollut juurikaan leikkikaluja, useimmat olivat isoveljien nikkaroimia, maa-laamattomasta puusta valmistettuja esineitä. Niillä lapset sitten leikkivät, mykkinä kuin kalat. Se ei johtunut pelkästään siitä, että he olivat saaneet uskonnollisen kasvatuksen, samaan ilmiöön saattoi törmätä muissakin tornionlaaksolaisissa perheissä. Puhuminen oli yksinkertaisesti lopetettu. Kenties ujouden, kenties vihan takia. Ehkä siksi, että se koettiin tarpeettomaksi. Vanhemmat avasivat suunsa vain syödäkseen, muulloin he nyökkäsivät ja osoittelivat halutessaan jotain, ja lapset ottivat heistä mallia. (Niemi 2001, 26.)

Vuorovaikutus verkossa

Sosiaalinen todellisuutemme rakentuu kielen kautta, mikä tulee esiin erityisesti verkkokeskusteluissa ja verkkovuorovaikutuksessa (Matikainen 2003, 64). Janne Matikaisen (2001, 96–104) tutkimalla verkkokurssilla verkkokeskustelut olivat opettajakeskeisiä, eli enimmäkseen opettajalla oli valta esittää kysymyksiä ja odottaa niihin vastauksia. Verkko ei siten sinällään tee vuorovaikutuksesta tasavertaista. Tilan antamisen, saamisen tai ottamisen näkökulmasta lähiopetuksen viestinnässä voidaan kompastua edelleen opettajakeskeiseen ohjaukseen, mutta toisaalta opiskelijoiden ja ohjaajien liiallinen

näkymättömyys verkko-opiskelussa saattaa alentaa motiivia osallistua keskusteluun tai ryhmän toimintaan.

Vuorovaikutusta tarkasteltaessa kertomuksissa tuli esiin kaksi opiskeluun liittyvää tärkeää osatekijää eli yksilöllisyys ja yhteisöllisyys. Mediataitoihin¹⁷ liittyvän *viestinnällisen ilmapiirin luominen* oli opiskelijoiden mielestä yhteydessä siihen, kuinka hyvin opiskelija uskaltaa, osaa ja saa ilmaista itseään vapaasti ja intuitiivisesti. Opintojen verkkokeskustelut tapahtuivat helposti monologina ilmaisun tiivyyden, tiukkojen aikataulujen ja tekstuaalisen viestinnän haasteellisuuden vuoksi. Kun yhteisöllisyyden muodostumien ontui, se antoi mahdollisuuden irralliseen ja kriitikittömään opiskeluun, jolloin oppiminen ei toiminutkaan opiskelijaa rikastuttavana toimintana eli *”dynaamisena henkisenä liikkeenä hyvästä vielä parempaan”*, kuten eräs opiskelija sanoi (Opiskelija 41, TY).

Opiskelun toimintakulttuurien sekä yleisesti kulttuuristen ja kokemuksellisten merkitysten painottaminen antaa laadullisia eväitä ohjata opiskelijoita itseohjautuvuuteen ja tavoitteelliseen sekä yhteisölliseen opiskeluun. Opettajan tai ohjaajan väliintulotilanteiden oikea ajoitus verkkokeskusteluissa on yksi toimivaan vuorovaikutukseen ja dialogiin ohjaamisen avain, sillä ohjauksen menetelmät ja työtavat eivät toimi verkossa yhtä nopeasti kuin lähiopetuksessa. Yhteisön viestintäilmapiirillä on tärkeä rooli uusissa oppimisympäristöissä, sillä verkossa nonverbaalisen viestinnän puuttuessa kohtaamiset voivat olla erittäin herkästi haavoittuvia vuorovaikutustilanteita.

Verkkoyhteisön vuorovaikutussuhteiden tarkastelussa viestintä liittyy ryhmäytymiseen ja yhteisöllisiin työtapoihin, joiden kautta saadaan kokemuksellisia, kognitiivisia ja tunteisiin liittyviä aistimuksia oppimis- ja ongelmanratkaisutilanteissa. Myös tiedon käsittelyn, tuottamisen ja kriittisen

¹⁷ Sovellan tutkimuksessani Tellan ym. (2001, 251–262) esittämää mediataidon määrittelyä ja sen osa-alueiden luokittelua. Mediataitoon liittyvät siten kulttuuriset ja viestinnälliset, sosiaaliset, tiedolliset, eettiset, esteettiset ja muut, esimerkiksi tietotekniset ja hallinnolliset taidot. Kyseessä on myös laaja, koko ajan ihmisellä kehittyvä kulttuurinen taito, jonka avulla voidaan muun muassa opiskelussa hyödyntää toiminta- ja oppimisympäristön mahdollisuuksia opiskelijan itsensä ja koko yhteisön hyväksi. (Varis 1995; Tella ym. 2001; Vaattovaara 2004, 55.)

arvioinnin taidot ovat tulleet yhä tärkeämmiksi. Tarvitaan erilaisia mediataitoja, jotta voitaisiin arvioida jokapäiväisten viestien alkuperää, kyseenalaistaa niitä ja käyttää mediavälineitä uusien asioiden oppimiseen. Uusi oppimisyhteiskunta edellyttää jakamiseen perustuvaa kulttuurista muutosta sekä uudenlaisia taitoja tiedon hankinnassa, arvioinnissa ja yhteistoiminnallisessa tiedonrakentelussa (Niemi & Tirri 1997; Aarnio 1999, 54). ”Jotta kirjoitettua kieltä voisi ymmärtää, on jaettava maailma” (Tuomi 1997, 605).

Seuraavien otsikoiden alla esittelen kertomusteemoja, jotka liittyvät kolmannen tutkimuskysymykseeni *millaisia viestintä- ja vuorovaikutustaitoja verkko-opiskelijoiden tekstuaalisissa kohtaamisissa tarvitaan?*

Kertomusteema: onnistuneella tuella oppimisen iloa

Opiskelun kulttuuristen, elämyksellisten ja kokemuksellisten merkitysten ymmärtäminen ja painottaminen antaa opettajalle laadullisia eväitä ohjata opiskelijoita itseohjautuvuuteen ja yhteisölliseen opiskeluun. Didaktisen verkkoympäristön toiminnan osatekijät (ks. liite 1, toiminnan taso), kuten kriittinen arviointi, opetus ja ohjaus, itseohjautuvuus sekä sitoutuminen eivät tutkitulla opintojaksolla nivoutuneet yhteen tavalla, jota sosiokonstruktivistisissa lähtökohdissa korostetaan. Opiskelija voi siis toimia itseohjautuvasti, yksilöllisesti, opiskelijälähtöisesti ja aktiivisesti, mutta tavoitteet hämärtyvät ja etenkin opiskeluun sitoutunut opiskelija ahdistuu, jos opintoihin varattu aika kuluukin pinnalliseen suorittamiseen ilman tunnetta ja tietoa siitä, että opettaja tai ohjaaja on tarvittaessa läsnä (ks. myös Törmä 2003, 103). Saatavilla olo tarkoittaa välittämisen ja läheisyyden tuntua, ei välttämättä näkyvyyttä esimerkiksi liian usein toistuvissa keskustelun väliintulotilanteissa. Opiskelijat moittivat yleisesti (ks. myös s. 44) yliopistossa itseohjautuvuuden käsitteen alle piilotettua ’heitteillejätön’ ajatusta:

Useassa koulutusohjelmassa itseohjautuvuus on viety huippuunsa. Odotus on tietysti se että kouluttajat ovat oman alansa asiantuntijoita, ja että heiltä saa tarvittavaa tietoa ja tukea. Usein kuitenkin koulutus on jätetty opiskelijoiden harteille eli he joutuvat perehtymään tiettyyn kirjallisuuteen ja sitten tekemään lopputyön (jonkinlaisen projektin joko yksin tai yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa). (Opiskelija 95, HY.)

Opettajan läsnäoloa verkko-opiskelussa on kuvattu muun muassa mallilla, jossa erotetaan erilaisia rooleja, kuten kognitiivinen läsnäolo (*cognitive presence*), sosiaalinen läsnäolo (*social presence*) ja opetuksellinen läsnäolo (*teaching presence*). Viimeistä voidaan kutsua myös pedagogiseksi läsnäoloksi. (Nevgi 2003, 53.) Kyseisen mallin ulottuvuudet tulivat hyvin esiin myös Hella-tutkimuksessa, kun arvioitiin verkko-opetuksen piirteitä ja opetuksessa sekä opiskelussa tarvittavia mediataitoja (Vaattovaara 2004).

Vertaistuen merkitys korostui tilanteissa, joissa tarvittiin tukea kokemuksellisten seikkojen täsmentämisessä ja asiasisältöjen tarkentamisessa keskustelujen aikana. Tämä onkin yhteistoiminnallisuutta ja sosiaalista vuorovaikutusta korostavien pedagogisten mallien yksi tausta-ajatus. Vertaistukea tulisi korostaa jo opintoja suunniteltaessa eli silloin kun valitaan pedagogisia sovelluksia ja keinoja opetuksen toteuttamista varten. Jo opintojen orientaatiovaiheessa tulee opiskelijoille painottaa ryhmäytymisen ja sitoutumisen tärkeyttä yhteisen tiedonrakentelun onnistumisen edellytyksenä. Aktiivinen osallistuminen tuo opiskeluun yhteistoiminnallisuutta ja edistää yhteisöllisyyden rakentumista. Tämä puolestaan tuo oppimiseen iloa, kun voi olla hyödyksi toisille ja saa kokea, että sinusta välitetään ryhmän toimijana.

Epäselvät tavoitteet vaikuttivat opiskelijoiden mukaan osallistumisaktiivisuuden estäen tiedon yhteisöllistä rakentumista. Omien oppimistavoitteiden miettiminen on kuitenkin tärkeää reflektoinnin ja arvioinnin kannalta niin lähikuin verkko-opetuksessakin. Opiskelija- ja ongelmalähtöisen mallin ajatusten mukaan ideaalitalanne olisi se, että opiskelija osaisi - ja saisi - myös itse asettaa tavoitteita toimiakseen niiden saavuttamiseksi.

Opiskelu uusimpien oppimisteorioiden pohjalta on haastavaa ja mielenkiintoista, eikä ryhmän yhteisten tavoitteiden muokkaaminen ole aina todella helppoa...Tärkeintä on tiedostaa, mitä uusimmat oppimisteoriat merkitsevät käytännössä, vaikka joutuisikin behavioristisille massaluennoille. Ehkä me voimme olla tulevaisuuden koulu- ja yliopisto-opettajia uusine ideoineen konstruktivistien kurssien järjestämisestä. (Opiskelija 103, HY.)

Oppimistehtävien ohjeistus tai ryhmäytyminen ovat pedagogisesti epäonnistuneita, jos opiskelija tuntee jäävänsä yksin, jolloin helposti motivaatio opiskeluun notkahtaa tai katoaa kokonaan. Verkko-opiskelussa korostui oppimisprosessin jakaminen toisten kanssa, myös vertaistuen saatavuus, mutta vasta asiantuntijaohjauksen puuttuminen ohjasi opiskelijoita vertaistuen hakemiseen. Sosiaalisen tuen ja vertaistuen saatavuus ei saisi tulla esiin vain häädässä ja ongelmatilanteissa, vaan vastavuoroinen opettaminen dialogineen pitäisi olla jo tavanomaista toimintakulttuuria etenkin nykyisin verkko-oppimisympäristöissä oppimisteoreettisesti painottuneen konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan.

Opiskelimme kasvatustieteen peruskurssia niin, että jokainen perehtyi tiettyyn osaan kirjasta ja pyrki opettamaan sen sitten pienryhmälle. Ryhmä esitti "opettajalle" kysymyksiä ja kommentteja ja pyysi tarkennuksia epäselviin asioihin. Näin pyrittiin varmistamaan, että kaikki ryhmän jäsenet oppivat kaikkien osuudet. Lopuksi arviointi suoritettiin ryhmän sisällä, keskustellen ja jokaisen kommentti huomioiden. Oikein jälkepäin nolottaa tunnustaa, mitä mieltä silloin olimme tällaisesta vastavuoroisesta oppimisesta. Ajattelimme, että opettaja vain haluaa luistaa omasta tehtävästään eli opettamisesta. (Opiskelija 69, JY.)

Useissa kuvauksissa tuli esiin, kuinka opiskelijat 'tunsivat' behaviorismin juurtuneen selkärankaan kiinni. Opiskelijat epäilivät, oliko muita edellä esitetyn kuvauksen kaltaisia vastavuoroisen opettamisen menetelmiä tai yleensä S-O-R -mallista poikkeavia teoreettisia lähtökohtia olemassakaan? Opiskelijat ovat kuitenkin yliopisto-opiskelussa saaneet tutustua ainakin teoriassa erilaisiin opiskelun työtapoihin – ja nykyisin myös vaatimaan niiden soveltamista opiskelussa.

Kriittisen ajattelun ja vastavuoroisten harjoitusten kautta tieto tulee lähemmäksi opiskelijaa ja parhaimmillaan syventää käsityksiä opiskeltavista asioista. Verkossa tiedon lähteille vievät polut ovat epälineaarisia hyper- ja kyber-teksteineen. Kohtaamisissa tarvitaan siis tieto- ja viestintätekniikan, me-

diakasvatuksen ja audiovisuaalisten aineistojen perusteiden ymmärtämisen taitoa. (Ylä-Kotola 1999; Tella ym. 2001, 252; Vaattovaara 2004, 69.)

Kertomusteema: erilaisuuden kohtaaminen

Käsikirjoituksessa Oppimisteoriasta oppimisympäristöön [http://etu.utu.fi/papers/oppimisteoriasta_oppimisymparistoon/teksti.htm] mainitaan ainakin ajattelutapa, jonka mukaan "Se tapa, miten opimme ymmärtämään ympäristöämme ja ratkaisemaan ongelmia määräytyy suurelta osin niistä kulttuurille tyypillisistä toiminnoista joihin osallistumme ja niistä välineistä (esim. kieli, tiedonvälityksen mediat, työkalut), joita inhimillinen kulttuuri tarjoaa ihmisen käyttöön". Ehkä meitä suomalaisia ympäröivä todellisuus on tosiaan sellainen, että se näkyy meidän vaikeuksissamme toimia luontevasti konstruktivististen mallien mukaan rakennetuissa oppimistilanteissa. (Opiskelija 21, JY.)

Mediataidon sosiaaliset, eettiset ja esteettiset valmiudet niin opiskelijoilla kuin opettajillakin sisältävät taitoja kohdata ja tukea erilaisia toimijoita sekä ohjata yhteisöllistä opiskelua ja verkko-opiskelua (Tella ym. 2001, 252). Opiskelijat painottavat sitä, kuinka tärkeää on tunnistaa ja ymmärtää toisten taustoja, motiiveja ja tunteita tarkkailemalla viestien - myös piiloviestien - sisältöjä ja keskittymällä toisen sanomaan. Aarnion (1999, 12) mukaan ihmiset eivät kohtaa toisiaan verkossakaan riisuttuina kulttuurisista merkityksistään ja kokemuksistaan. Olennaista on, että opettaja tai ohjaaja voi puuttua työskentelyyn ennen kuin työskentelyilmapiiriin lukkiutuminen tai keskustelujen rönsyileminen vie pohjaa asiasisältöjen käsittelyltä.

Korostettaessa opiskelun interaktiivisuutta, on tärkeää muistaa yksilöllisen oppimisen tavoitteet ja opiskelijoiden erilaiset monikulttuuriset lähtökohdat, varsinkin kun yhteisen tiedon rakentumisen taustalla odotetaan olevan (socio)konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen yksilön sisäisen konstruoinnin tapahtuma. Opiskelijat pohtivat keskusteluissaan, onko erilaisten mallien mukainen opetuksen etukäteissuunnittelu tarkoituksenmukaista ja toteutus toimivaa, jos ajatellaan, että opetustilanteet ovat vaihtuvia kohtaamistilanteita ja opiskelijat ainutkertaisia, erilaisia yksilöitä.

On ollut lohduttavaa, mutta samalla myös pelottavaa huomata, miten paljon moderni oppimisteoreettinen näkemys painottaa oppimisessa oman konstruoinnin osuutta. Tietoisesti rakentuvaan, motivaation ja itseohjautuvuuden kautta tapahtuvaan oppimiseen pyritään [mm.] ottamalla huomioon yksilöiden aikaisemmat kokemukset. Jokaisen oma historia ja siihen liittyvät kokemukset, havainnot, asenteet ja mielikuvat kun vaikuttavat olennaisesti esimerkiksi tapaan tulkita opetettavaa asiaa. (Opiskelija 2, TY.)

Ihmisen vapautta ja oma-aloitteisuutta tulisi siis tukea, vaikka esimerkiksi elämäntilanne toisi esteitä yksilölliseen osallistumiseen ryhmän toiminnassa. Pedagogiikassa tarvitaan sellaisia aktiivisia, kokemuksellisia ja luovia malleja, jotka ovat yhteydessä erilaisiin tilanteisiin arkielämässä. Onkin pohdittava myös didaktisesta näkökulmasta sitä, miten saadaan opiskelijat osallistumaan ja mikä on kulloinkin tarvittavan ohjauksen ja tuen määrä. (Kurki 2000, 26, 91.)

Kertomusteema: hiljaisuus antaa tilaa

Suomalaisiin oppilaitoksiin liittyvän hiljaisuuden kulttuurin opiskelijat mainitsivat sekä positiivisena että negatiivisena opiskelun piirteenä. Tekstuaalisuus korostui hyvänä ja mielekkäänä tapana oppia, koska se mahdollisti toisten ja oman oppimis- ja ajatteluprosessin seuraamisen mediajälkien avulla, mikä oli hyödyksi viimeistään esseen pohdinnoissa verkko-opinnoissa. Lisäksi oman vuorovaikutustilan saaminen ja ottaminen verkossa oli joillekin opiskelijoille paljon helpompaa kuin kasvokkaisissa tilanteissa ja tämä toi intoa opiskeluun. (Ks. Vaattovaara 2004.)

Paljon puhuville ihmisille verkko-opiskelun tekstuaalisuus toi vaikeuksia työteliään kirjoittamisen takia: oli niin paljon sanottavaa ja olisi ollut niin paljon helpompaa puhua. Haastatteluissa tuli esiin, että huolimatta puheliaisuudesta nämä opiskelijat pitivät myös kirjoittamisesta.

Verkossa omien vahvuuksien esiintuominen voi olla helpompaa kuin face to face - tilanteissa, koska ei-reaaliaikainen viestintä mahdollistaa jokaisen yhteisön jäsenen rauhassa tuoda oma sanottavansa muiden nähtäväksi. Verkossa on myös helppo keskustella, kysellä ja antaa lisätietoa juuri siksi, ettei tarvitse kiirehtiä sanomaan omaa asiaa jonkun puheenvuoron väliin. Tosin reaaliaikaisessa keskustelussa, esim. chatissä tai irc:ssä tullaan samaan kiireeseen kuin kasvokkain tapahtuvassa viestinnässä. (Opiskelija 22, JY.)

Kertomuksissa tuli selkeästi esiin verkkoviestintään liittyvä jaottelu: toisaalta korostettiin, kuinka viestien määrä jakaantuu tasaisemmin verkossa, mutta toisaalta opiskelijoiden mukaan äänekkäimmät pääsevät loistamaan verkossakin ja hiljaisemmat saavat osallistumisestaan suorituspaineita. Verkkoympäristössä siis besserwisserit ja oppimateriaalin referoijat lyövät luun kurkkuun samalla tavalla kuin perinteisissä opiskeluympäristöissä ja keskusteluilmapiiri voi rajoittaa oman tilan saamista tai ottamista.

Vuorovaikutusta kuvaavat kertomukset rakentuvat sille ajatukselle, että perinteisen lähiopetuksen hiljaisuuden kulttuuri on rikottavissa verkko-opiskelussa tekstuaalisuuden kautta. Haastatteluissa tuli esille, kuinka yliopisto-opetuksessa ja -opiskelussa yleensä keskustellaan vielä vähän, vaikka paljon puhutaankin konstruktivistisesta oppimisesta. Verkko-opiskelun toimintakulttuuri rakentuu kuitenkin mediaajäljistä, joita kasvokkaisessa opiskelussa ei jää ilman ohjattua ja tuettua, erityisesti yhteiseen tekemiseen suunniteltua ryhmätoimintaa. Oppimistehtävien ja esseiden työstäminen ryhmissä tai pareina, esseiden teemakeskustelut pohdintoineen, opponoinnit ja muut yhteistoiminnalliset työtavat ovat verkko-opiskelun pedagogista arkipäivää.

Toimintakulttuurisen muutoksen tarkastelussa opiskelun kompastuskivet toivat esiin tuttuja opetuksen ongelmia. Opiskelijat kritisoivat sitä, että luennoitsijat – myös verkko-opetuksessa – edelleen seisovat puhujakorokkeella huomioimatta juurikaan kuulijakuntaansa. Opiskelijoiden aikaisemmat tietorakenteet tai mielipiteet loistavat poissaolollaan ja hiljaisuus paremminkin lukitsee keskustelun kuin antaa sille tilaa.

Kritiikki valtakunnallisia videoluentoja ja -tapaamisia kohtaan oli voimakasta, sillä opiskelijat odottavat kohtaamisilta usein paljon enemmän kuin saavat. Luennon aiheeseen liittyvät ryhmäkeskustelut eri yliopistoissa keskustelujen purkutilanteineen antavat kaivattua syvyyttä interaktiivisiin videoluentoihin. Osa opiskelijoista haluaa nähdä eri paikkakunnilla opiskelevat kollegansa, vaikka videoluennolle osallistumiseen liittyy paljastava ja jännittävä, ikään kuin televisiossa esiintymisen tunne. Tämä kiehtoo toisia, mutta voi myös estää toisia opiskelijoita osallistumasta videoneuvotteluihin tai -luennoille. Valitettavan usein videoluennot ovat kuitenkin edelleen perinteisiä *'talking heads'* -tilanteita, joissa ainoa kiinnostava särmä liittyy siihen, toimiiko tekniikka vai ei. Toisinaan mielenkiintoinen aihe ja luennoitsijan persoonallinen esitystapa innostavat kuitenkin pohtimaan opiskeltavia asioita, kuten usein lähiopetuksessakin tapahtuu.

VIII LOPUKSI

Teoriasta käytäntöön

Tutkimukseni keskiössä oli teorian ja käytännön kohtaamisten kuvaaminen yliopisto-opiskelussa opiskelijoiden silmin. Tutkimusongelmissani tarkastelin verkko-opiskelijoiden kertomusten kautta heidän käsityksiään ja kokemuksiin yliopisto-opettajan oppimisteoreettisen tausta-ajattelun ja opetustyön arjen käytäntöjen kohtaamisista. Tarkastelin opiskelijoiden esittämiä hyvän oppimisen malleja, joita he esittelivät Tieto- ja viestintäteknikan opetuskäyttöopintojen verkkokeskusteluissa omaa yliopisto-opiskelua muistellessaan. Verkko-oppimisympäristö toimi tutkimuksessani aineistonkeruuforumina eli reflektiivisenä tilana, mutta myös opiskelijoiden läsnäolon paikkana niin vuorovaikutuksessa kuin koko oppimisprosessissa. Verkossa tapahtuvaa vuorovaikutusta tutkin tarkastelemalla, millaisia mediataitoja kohtaamisissa tarvitaan ja millaisia eroja tekstuaalisen ja perinteisen pedagogisen kulttuurin välille syntyy muuttuvissa opiskelukulttuureissa.

Median tuottamien merkityssuhteiden laajeneminen ja lisääntyminen muuttaa opiskelun arkipäivää ja ihmisten suhdetta maailmaan. Elämänmuotojen kulttuuriset muutokset niin koulun ulkopuolelta kuin sen sisältäkin heijastuvat peruuttamattomasti opinahjojen arkeen, jolloin opetus opiskelukulttuureineen ei loputtomiin voi nojata enää perinteisiin malleihin tai kulttuurisiin itsestäänselvyyksiin. Kasvatuksen ja viestinnän kentällä audiovisuaalinen mediakulttuuri ja erityisesti tekstuaalisen viestinnän korostuminen ovat muuttaneet vuorovaikutuksen muotoja ja haastaneet uudistamaan opetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Opettajat joutuvat pohtimaan ja perustelemaan valintojaan yhä enemmän, sillä opetuksen arvioinnin ja kehittämisen perusta nojaa heidän henkilökohtaisiin näkemyksiinsä siitä, miten pedagogiset ja didaktiset periaatteet toteutuvat omassa työssä ja erilaisissa opiskelijayhteisöissä, tulevaisuudessa enemmän myös verkkoympäristöissä. Modernien oppimiskäsitysten soveltamisessa tullaan keskusteluun siitä, miten opiskelijatkin voisivat perustella omia valintojaan ja toimia aktiivisemmin oppimispro-

sessissa omista lähtökohdistaan sekä sosiaalisesti rakennetun tiedon itenäisinä ja tasavertaisina jakajina yliopistojen opiskelijayhteisöissä.

Opiskelijat kaipasivat yliopistoihin enemmän tasa-arvoista keskustelua ja yhteistoiminnallista opiskelua kriittisyyttä ohittamatta. Keskustelu sekä kokemusten ja opiskelijoiden omien näkemysten representaatio olisi hedelmällinen lähtökohta opetuksessa, varsinkin, kun Suomen yliopistoissa korostetaan paljon humanistista ja modernia oppimiskäsitystä. Kaipuu erilaisiin pedagogisiin toteutuksiin näyttää lisääntyvän sitä mukaa, mitä enemmän yliopisto-opetuksen ja kirjallisuuden sekä muun oppimateriaalin tarjoamissa erilaisissa teoreettisissa lähtökohdissa uusia opiskelun työtapoja korostetaan. Valitettavan usein käy kuitenkin niin kuin opiskelija (s. 46) sanoo eli *”älkää tehkö niin kuin me teemme vaan niin kuin me sanomme”*.

Pedagogisten mallien avulla luodaan opiskeluun uutta toimintakulttuuria. Käytännöt eivät toimi pelkästään yksittäisinä toiminta- ja työtapoina tai vain oppimisen välineinä. Pedagogisten mallien tarkoituksena on esittää keinoja, joita soveltamalla voidaan sitoutua opiskelemaan yhteisöllisesti ja yhteistoiminnallisesti sekä opiskeltavia asioita kriittisesti reflektoiden. Uusien opiskelun työtapojen ja muuttuvien oppimisympäristöjen myötä on tärkeää sisällyttää myös erilaiset yhteiskuntakytkökset ja koulutusta muokkaavat arvot sekä ideologiat kriittisen tarkastelun kohteeksi eikä vain yleisen keskustelun aiheeksi silloin, kun opetus- ja kehittämissuunnitelmia muokataan. Yliopisto-opettajan pedagogisissa otteissa pitäisi nimenomaan kriittisen tarkastelukulman korostua ja tulla olennaiseksi osaksi tieteellistä tutkimusta sekä siihen perustuvaa laadukasta yliopisto-opetusta.

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa oppimisen teoriat liitetään usein tiedolliseen, osittain taidolliseen oppimiseen. Oppimisteoreettisessa tutkimuksessa ei useinkaan tematisoida kulttuurisen identiteetin kehittymistä tai sen syvenemistä ja laajenemista kasvatuksen näkökulmasta. Kuitenkin ihmiseksi kasvamisessa on kyse myös persoonallisen ja kulttuurisen identiteetin kasvun tukemisesta tietojen ja taitojen oppimisen ohessa. (Uljens 2004.)

Opiskelijat kaipaavat tuoreen ja monitieteisen tutkimustiedon soveltamista käytäntöön opettajankoulutuksessa. Yliopistotasolla voitaisiin tehdä opiskelun aikana enemmän monipuolista tutkimustyötä teorian ja käytännön kohtaamisesta sekä tutkia opetuskäytäntöjä laajemmin eriasteisissa oppilaitoksissa. Aikaisemmin yliopisto-opettajat eivät tehneet juurikaan yhteistyötä tutkijoiden kanssa ja toimivat itsekin tutkijoina vähemmän kuin nykyään. ”*Alan tiedettä tehtiin mahdollisimman kaukana käytännön koulumaailmasta, tutkijankammiossa ja laboratorioissa*” (Opiskelija 25, LaY). Nykyään tutkimus on tullut lähemmäksi autenttisia tilanteita, jolloin erilaiset mallit ja teoriat tulevat testatuiksi opetuksessa nopeammin. ”*Voi vain ihmetellä, että miksi näin ei ole aina tehty?*” (mt. opiskelija). Opiskelijat toivovat yliopisto-opetukseen ja -opiskeluun myös monitieteisiä näkökulmia, joiden avulla erilaisia teoreettisia oppeja voidaan tehokkaammin soveltaa käytännön elämään.

Ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja erilaisissa välitteisissä maailmoissa tarvitaan monikulttuuristen taustojen ymmärtämistä, kykyä kuunnella, taitoa ja vapautta viestiä sekä mahdollisuuksia ilmaista itseään. Kun yliopistot kansainvälistyvät, kohtaavat myös erilaiset toimintakulttuurit työtapoineen opiskelussa – etenkin verkko-opiskelussa – entistä laajemmin. Monipuoliset mediataidot korostuvat erilaisissa opetuskonteksteissa lisääntyvien tekstien ja audiovisuaalisten aineistojen tulkinnassa ja ymmärtämisessä niin opettajilla kuin opiskelijoillakin. Myös yhä laadukkaammat multimedian keinot tavoittavat tulevaisuudessa yhä useammat erilaisten mediaympäristöjen toimijat. Tämä tuo opiskeluun lisää moniaistisia ulottuvuuksia, joiden avulla luodaan uudenlaista opiskelu- ja toimintakulttuuria. Kuunteleminen ja katsominen antavat tekstuaalisuuden lisäksi uusia mahdollisuuksia tulkita välitteistä viestintää ja vuorovaikutusta erilaisiin kulttuureihin sidottujen näkemisen tapojen kautta.

Kulttuurin, myös opetuskulttuurin, lavasteet muotoutuvat siis erilaisista näkökulmista, joiden avulla yritetään ymmärtää todellisuutta ja selittää sekä esittää maailmaa eri tavoin. Janne Seppäsen (2002, 44) mukaan vallan toimivuuden kannalta näkyvyys ja näkymättömyys ovat yhtä tärkeitä: kielellisessä

vuorovaikutuksessa on tärkeää se, mitä ei sanota, mutta myös visuaalisessa vuorovaikutuksessa ja erilaisissa esityksissä on tärkeää se, mitä ei nähdä.

Uskottavia kertomuksia?

Lähtökohtana on ollut erityisesti HelLa-tutkimuksen (Helsingin ja Lapin yliopistojen tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön tutkimus- ja kehittämisprojekti) verkkokeskusteluaineistoon tutustumisen aikana herännyt kiinnostus aineiston laajempaan tulkintaan. Olen viitannut tässä tutkimuksessani useissa kohdissa aikaisempiin koko HelLa-tutkimusryhmän ja omiin vuosien 2003–2004 tutkimusartikkeleihin ja julkaisuihin, joissa esitetyt tulokset ja tulkinnat perustuvat osaksi samaan aineistoon. Osa tämän jatkotutkimukseni tulkinnoista pohjautuu kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen aineistotriangulaation kautta tehtyihin aikaisempiin analyysihin (ks. esim. Tissari ym. 2004; Vaattovaara 2004, 54–79).

Tieto maailmasta ja ihmisen käsitykset itsestään muuttavat muotoaan yhä uudelleen kehkeytyvien kertomusten avulla, joiden mukaan todellisuudet konstruoituvat ihmismielissä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kun kuulemme kertomuksia ja tuotamme niitä, voimme ymmärtää itseämme ja samalla rakentaa identiteettiämme narratiivisesti. (Komulainen 1998; Heikkinen 1999, 186–187.) Tutkimuksessani huomion kohteena olivat kertomukset, joiden avulla opiskelijat kuvasivat aikaisempia merkityksellisiä tapahtumia kirjoittamalla kokemuksistaan verkkotehtävien pohdiskeluissa. On tärkeää huomioida, että opiskelijat tarkastelivat kokemuksiaan tilanteessa, jossa luentojen, muun oppimateriaalin ja keskustelujen aiheena olivat modernit oppimiskäsitykset. Opiskelukokemukset ala-asteelta yliopistoon ja virtuaaliyliopistoon muistui mieleen siis verkkotehtävien innoittamina ja rakentuivat tekstuaalisessa opiskelijavuorovaikutuksessa keskusteluiksi, opiskelumuistoiksi ja kertomuksiksi. Narratiivisuus toimi siis viitekehyksenä, jossa kertomukset ovat kokemusten välittäjiä ja kuvaajia. Ricœurlaisittain tarkasteltuna huomionarvoista on myös kirjoitetun diskurssin sisältämä kirjoittajan intention ja tekstin merkityksen suhteen liittyminen toisiinsa. Kielellinen ja men-

taallinen tavoite eriytyvät ja ”tekstin elinkaari pakenee tekijänsä elämän äärellisestä horisontista” (Ricœur 2000). Tekstin kirjoittaja ei ole siten tarkoittanut välttämättä niin ’paljoa’ kuin mitä teksti nyt lukijalle ja tulkitsijalle tarkoittaa. Tutkijana olenkin konstruoinut omien tulkintojeni kautta kertomusteemoja laajemmiksi kertomuksiksi yrittäen kuitenkin säilyttää sensitiivisen otteen aineiston lukutavoissa ja antaa mahdollisimman paljon tilaa opiskelijoiden moniäänisille kertomuksille.

Narratiivisen tutkimusotteen vahvuus on subjektiivisuus, pyrkimys paikalliseen ja henkilökohtaiseen tietoon. Tutkimukseni tarkoituksena ei siten ole ollut vastata empiristisen tieteellisen tutkimuksen objektiivisuuden vaatimukseen. (ks. myös Heikkinen 1999, 188). Silkelän (1999, 71) mukaan yleistäminen ulottuu tutkimusaineiston ulkopuolelle, jos lukija löytää omaa kokemusmaailmaansa liikuttavia asioita tutkimusraportista. Todentuntu (*verisimilitude*) tarkoittaa tunnetta jostain sellaisesta, joka koskettaa kertomuksen lukijaa tai kuulijaa omien aikaisempien kokemusten kautta (Heikkinen 1999, 193). Tutkimuksessani olen saanut liikkua eri paikkakunnilla läpi koko Suomen ja kahdeksasta eri yliopistosta tulevien yli sadan opiskelijan mukana, joten tulkintojeni taustalla on vahva ja laaja kokemus yliopisto-opiskelusta.

Narratiivisen analyysin uskottavuutta tarkasteltaessa yhtenä kriteerinä on opiskelijoiden käsitysten yksityiskohtainen kuvaaminen (Riessman 1993). Kertomusteemoja rakentaessani kuvasin opiskelijoiden käsityksiä verkkokeskustelujen suorien lainausten avulla ja tiivistäessäni laajaa aineistoa käytin opiskelijoiden näkökulmia teemojen rakentamisessa. Tarkastelu oli siten aineistolähtöinen, joten kyseessä ei ollut ainoastaan tutkimuksen teoreettista viitekehystä hyödyntävä tutkittavien ilmiöiden kuvaaminen. Tutkijana olen osallistunut tutkimusprosessiin eri rooleissa: olen ihmetellyt myötäeläen ja omaa opettajuutta sekä ohjaajan rooliani pohtien sekä tehnyt valintoja, tulkintoja ja yhteenvetoja opiskelijoiden kertomuksista omien kiinnostukseni lähteiden ja kokemusteni ohjaamina. Olen myös pyrkinyt kuvaamaan lukijalle avoimesti tutkimusprosessini kulkua, mikä toimiikin yhtenä luotettavuuden arviointikriteerinä laadullisessa tutkimuksessa.

Mukanaolo tutkimuksessa KasVi-hankkeen TVT-opintojen suunnittelijana, ohjaajana, opettajana, HelLa-tutkijana ja kertojana on ollut haasteellinen tehtävä. Opiskelijoiden verkkokeskustelut aluksi innostivat, mutta toisaalta lisen-siaatintutkimuksen tässä vaiheessa useiden omien ja tutkimusryhmämme julkaisujen jälkeen aineistoon uppoutuminen on kaikessa laajuudessaan myös huokauttanut ja lamaannuttanut. Ideoita uusiin tutkimuskysymyksiin on syntynyt jokaisella lukukerralla viimeisen kahden vuoden aikana. Ihmisyhteisön tutkiminen vaatiikin lähestymis- ja tulkintatapojen joustavuutta ja tutkijalta taitoa palata aineiston houkuttelevilta sivupoluilta tutkimuskysymysten äärelle (ks. myös Goffman 1986; ks. Väärälä 1995).

Tutkimukseni tuo uutta tietoa yliopisto-opiskelun luonteesta 2000-luvulle tul-taessa ja toisaalta vahvistaa valtakunnallisessa keskustelussa esillä ollutta käsitystä siitä, että yliopisto-opetuksessa on aika kehittää uudenlaisia ope-tuksen ja ohjauksen työtapoja sekä nähdä opiskelijan kokonaistilanne oman opiskelunsa vastuullisessa suunnittelussa. Tutkimukseni hyödyntää opiskeli-joita monella tavalla, jos lukija (opettaja) voi peilata esittämiäni opiskelijoiden kertomuksia omiin kokemuksiinsa ja refleктоimalla omaa työtään rohkenee kehittää erilaisia tavata kohdata opiskelijoita pedagogisessa toiminnassaan. Oppimisteoreettisen tiedon ja käytännön yhteyksiä voidaan parantaa tuomal-la opiskeluun kokemuksellisia, opiskelijälähtöisiä työtapoja tai ainakin voi-daan tarjota mahdollisuuksia vaihtoehtoiseen opiskeluun. Yliopistojen opetta-ja- ja ohjausresurssipulan vuoksi voidaan tosin kompastua siihen, että järjes-tettäessä esimerkiksi erilaisia seminaareja, ne tulevat nopeasti täyteen eivät-kä kaikki halukkaat mahdukaan mukaan. Verkkototeutuksissa puolestaan ovat esteenä vielä opettajien taidot toimia verkossa, puhumattakaan verkko-opetukseen ja muuttuviin mediaympäristöihin liittyvästä kokemuksista inhimil-listävästä tutkimuksesta, jota ei ole laajasti tehty tai lanseerattu opettajankou-lutukseen ja kentälle.

Uusia tutkimuspolkuja

Mielenkiintoni kohdistuu jatkotutkimuksia ajatellen yleisesti opiskelijanäkökulmaan ja paikantuu kasvatustieteen, sosiologian sekä filosofian risteykseen mediakulttuurisia painotuksia visuaalisine järjestyksineen unohtamatta. Kriittinen ote tässä tutkimuksessani on antanut sijaa irrottautua perinteiseen yliopistopedagogiseen ajatteluun – väistämättä omaankin ajatteluuni – liittyvistä konventioista, joiden mukaan yliopisto-opiskelijat olisivat pääosin tyytyväisiä saamaansa opetukseen ja ohjaukseen. Jos kasvatustiede ymmärretään tieteksi ihmiseksi tulemisesta ja ihmiseksi kasvattamisesta (ks. Uljens 2004), herää kysymys, miten on mahdollista, että aikuistuvat ja aikuiset yliopisto-opiskelijat pääosin vieläkin sosiaalistuvat hiljaisina ja pelokkaina perfektionisteina vallitsevaan pedagogiseen kulttuuriin?

Jatkotutkimuksessa olisi mielenkiintoista palata opiskelijoiden ajatuksiin ja heidän omiin pedagogisiin ratkaisuihinsa, kun he ovat valmistuneet yliopistosta ja toimivat myöhemmin itse erilaisissa kasvatus- ohjaus- ja opetustehtävissä. Vaikka opiskelijat kritisoivat paljon yliopisto-opetusta, sen sisältöjä ja opettajien pedagogisia taitoja, oli havaittavissa epävarmuutta siitä, mitä sitten tapahtuu, kun itse on samassa asemassa 'vallan toisella puolella'? Nouseeko skeptisyys pintaan teoreettisten mallien ja käytännön yhdistämisessä? (s. 45). Miten osaisi suunnitella ja toteuttaa esimerkiksi tutkivaan oppimiseen liittyvää ”*ns. oppiaineita integroivaa korkeampitasoista ajattelua vaativaa ongelmanratkaisu-casea*” omien oppilaiden pohdittavaksi? (s. 50).

Yliopistojen virtuaaliopetus on muuttunut lukuvuodesta 2002–2003, jolloin keräsin aineistoani HelLa-tutkimusprojektin tutkijana. Opetusteknologisiin sekä konstruktivistisiin tutkivan oppimisen lähtökohtiin ja pedagogisiin malleihin liittyviä tuoreita tutkimuksia niin lähi- kuin verkko-opetuksestakin onkin saatavilla jo useita. Jatkossa olisi tarkoituksenmukaista tutkia opiskelijoita, jotka ovat jo harjaantuneet verkkotyöskentelyyn monin tavoin opinnoissaan ja tarkastella sitä, mikä on kehityksessä ollut parasta tai huonointa oppimisen ja omaan työhön tai opiskeluun saadun hyödyn kannalta? Entä vertailu: kohtaako teoria käytännön verkossa eri tavalla kuin lähiopetuksessa? Onko

verkko-opiskelun pedagogisissa toimintatavoissa oppimisen kannalta jotain sellaista erityistä, mitä lähiopetuksessa ei voi toteuttaa? Onko olemassa jokinlainen 'verkkoflash', joka tapahtuu vain verkossa ja jota tarvitaan oppimisessa? Mikä on tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön lisäarvo, pitäisikö kasvatustieteellisessä keskustelussa ja teoreettisissa painotuksissa ensin pureutua lähiopetuksen kehittämiseen ja vasta sitten siirtyä verkkoon? Miten kasvatus ja opetusteknologia voisivat kohdata oppimisen teorioissa, jotka korostavat kasvatuksen ja opetuksen suhdetta ihmiseksi kasvamisessa ja koko oppimisprosessissa? Michael Uljensin (2004) sanoin:

Usein tuntuu jopa siltä, että individualistinen, ja melkein pä idealistinen konstruktivismi näyttää pärjäävän aivan hyvin ilman sekä ympäristöä että opettajaa. Subjekti vain rakentelee niitä maailmojansa. Kasvatus näyttäytyy periaatteellisella tasolla tarpeettomalta.

LÄHTEET

Aarnio, Helena 1999. Dialogia etsimässä. Opettajaopiskelijoiden dialogin kehittyminen tieto- ja viestintäteknistä ympäristöä varten. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Acta Universitatis Tamperensis 676.

Aarseth, Espen 1997. Cybertext. Perspectives on Ergodic Literature. Baltimore & London: The John Hopkins University Press.

Ahteenmäki-Pelkonen, Leena 1997. Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta. Systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuus käsitteistä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 157.

Aittola, Tapio 1999. Thomas Ziehe: Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Teoksessa Aittola, Tapio (toim.) Kasvatussosiologian teoreetikoita. Uudesta kasvatussosiologiasta oppimisen kriittiseen tarkasteluun. Helsinki: Gaudeamus, 182–211.

Aittola, Tapio & Suoranta, Juha 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Teoksessa Giroux, Henry A. & McLaren, Peter. Kriittinen pedagogiikka. Toim. Tapio Aittola ja Juha Suoranta. Suomentanut Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino, 7–28.

Alapuro, Risto 1999: Kuinka neuvoteltavia sosiaaliset suhteet ovat? Teoksessa 2000-luvun elämä. Sosiologisia teorioita vuosituhaten vaihteesta. Toim. Tommi Hoikkala ja J-P Roos. Helsinki: Gaudeamus, 102–111.

Anttonen, Saila 1993. Modernisaatio ja kasvatuksen orientaatioperustan kriisi. Kasvatus 24 (2), 115-125.

Berger, Peter & Luckmann, Thomas 1995. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Suomentanut Raiskila, Vesa. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.

Bereiter, Carl 1994. Constructivism, socioculturalism and Popper's world 3. Educational Researcher 23, 21–23.

Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene 1996. Rethinking learning. In Olson, David. R. & Torrance, Nancy (eds.) The Handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling. Cambridge, MA: Basil Blackwell, 485-513. [<http://ikit.org/fulltext/1996rethinking.pdf>]. Luettu 11.2.2005.

Cantell, Hannele 2005. Kansalaisvaikuttaminen – lokaalista globaaliin, oppitunneilta oikeaan elämään. Teoksessa Rantala, Jukka & Siikaniva, Anu (toim.) Kansalaisvaikuttaminen opettajankoulutuksen haasteena. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 3. Helsinki: Hakapaino, 33–45.

Clark, Christopher & Peterson, Penelope 1985. Teachers' Thought Processes. Teoksessa Wittrock, Merlin (ed.) Handbook of Research on Teaching. New York: Maxmillan, 255–296.

Coffey, Amanda & Atkinson, Paul 1996. Making Sense of Qualitative Data. Complementary Research Strategies. Thousand Oaks: Sage.

Cobb, Paul 1999. Where is the mind? Teoksessa Murphy, Peter (toim.) Learners. Learning and assessment. London: Paul Chapman Publishing, 135–150.

Dougiamas, Martin 1998. A journey into Constructivism. [<http://dougiamas.com/writing/constructivism.html>] Luettu 3.12.2004.

Dysthe, Olga 2002. The Learning Potential of Web-mediated Discussion in a University Course. University of Bergen, Norway. Studies in Higher Education, Volume 27 (3), 339–352.

Erickson, Thomas 1997. Social Interaction on the Net. Virtual Community as a Participatory Genre. [http://www.pliant.org/personal/Tom_Erickson/VC_as_Genre.html] Luettu 3.8.2004.

Eskelinen, Markku 2002. Kybertekstien narratologia. Digitaalisen kerronnan alkeet. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 75. Jyväskylän yliopisto.

Goffman, Erving 1986. Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience. Boston: Northeastern University Press.

Grossberg, Lawrence 1994. Introduction: Bringin' It All Back Home - Pedagogy and Cultural Studies. In Giroux, Henry & McLaren, Peter (eds.) Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies. New York - London: Routledge. 1–25.

Grossberg, Lawrence 1995. Mielihyvän kytkennät: risteilyjä populaarikulttuurissa. Suom. ja toim. Juha Koivisto ym. Tampere: Vastapaino.

Guba, Egon & Lincoln, Yvonna 1994. Competing paradigms in qualitative research. In Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna (eds.) Handbook of qualitative research. London: Sage, 105–117.

Foucault, Michel 1980. Tarkkailla ja rangaista. Suomentanut Eevi Nivanka. Helsinki: Otava.

Foucault, Michel 1982. Hyvän ja pahan tuolla puolen. Keskustelu Michel Foucaultin ja opiskelijoiden välillä. Teoksessa Kotkavirta, Jussi (toim.) Power & Flower. Suomentanut Jussi Kotkavirta. Espoo: Suomen ylioppilaskuntien keskusliitto, 73–94.

Foucault, Michel 1987. The Ethic of Care for Self as a Practice of Freedom. *Philosophy and Social Criticism* 2–3, 112–131.

Habermas, Jürgen 1981. *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bd 1–2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Harvey, David 1990. *The Condition of Postmodernity. An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Oxford: Blackwell.

Heikkinen, Hannu L.T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 175. Jyväskylän yliopisto.

Heinämaa, Sara 2000. *Ihmetys ja rakkaus. Esseitä ruumiin ja sukupuolen fenomenologiasta*. Jyväskylä: Gummerus.

Hickey, Daniel T. 1997. Motivation and contemporary socio-constructivist instructional perspectives. *Educational Psychologist* 32(3), 175–193.

Hirsjärvi, Irma, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2000. *Tutki ja kirjoita*. Tampere: Tammer-Paino.

Husa, Sari 1999. Michel Foucault: Mikrovalta, kasvatus ja normalisoiminen. Teoksessa Aittola, Tapio (toim.) *Kasvatussosiologian teoreetikoita. Uudesta kasvatussosiologiasta oppimisen kriittiseen tarkasteluun*. Helsinki: Gaudeamus, 58–80.

Husu, Jukka 2002. *Representing the Practice of Teachers' Pedagogical Knowing*. University of Helsinki. *Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences* 9.

Husu, Jukka 2005. Koulun kasvatuskulttuuri, opettajien ammatillinen yhteistyö ja vuorovaikutustaidot. Teoksessa Kansanen, Pertti & Uusikylä, Kari (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. 2. painos. Keuruu: Otava, 129–150.

Huttunen, Rauno 1999. Jürgen Habermas: Kommunikatiivinen opettaminen. Teoksessa Aittola, Tapio (toim.) *Kasvatussosiologian teoreetikoita. Uudesta kasvatussosiologiasta oppimisen kriittiseen tarkasteluun*. Helsinki: Gaudeamus, 150–181.

Hänninen, Vilma 1999. *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Acta Universitatis Tamperensis 696.

Hyvärinen, Matti 1998. Lukemisen neljä käännettä. Teoksessa (Hyvärinen, Matti, Peltonen, Eeva ja Vilkkö, Anni (toim.) *Liikkuvat erot – sukupuoli elämäkertatutkimuksessa*. Tampere: Vastapaino, 311–336.

Inkinen, Sam 1999. Teknokokemus ja Zeitgeist. Digitaalisen mediakulttuurin yhteisöjä, utopioita ja avantgarde-virtauksia. Rovaniemi: Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta. Acta Universitatis Lapponiensis 28.

Irigaray, Luce 1993. Je, tu, nous. Toward a Culture of Difference. New York: Routledge.

Jarvis, Peter 1992. Paradoxes of learning: on becoming an individual in society. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.

Järvinen, Aki & Mäyrä, Ilkka 1999: Kulttuuri muodonmuutosten rajalla. Teoksessa Järvinen, Aki & Mäyrä, Ilkka (toim.) Johdatus digitaaliseen kulttuuriin. Tampere: Vastapaino, 7–26.

Kaasila, Raimo 2000. "Eläydyin oppilaiden asemaan." Luokanopettajaksi opiskelevien kouluaikeisten muistikuvien merkitys matematiikkaa koskevien käsityksien ja opetuskäytäntöjen muotoutumisessa. Rovaniemi: Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Lapponiensis 32.

Kangas, Sonja 1999. MUD – verkon sosiaaliset tilat. Teoksessa Järvinen, Aki & Mäyrä, Ilkka (toim.) Johdatus digitaaliseen kulttuuriin. Tampere: Vastapaino, 147–164.

Kansanen, Pentti 1996. Kasvatustiede ja ajan henki. Kasvatus 27 (2), 115–125.

Kansanen, Pentti 1999. Mitä on didaktiikka? Teoksessa Kansanen, Pentti & Husu, Jukka (toim.) Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 203, 5–16.

Kansanen, Pentti, Tirri, Kirsi, Meri, Matti, Krokfors, Leena, Husu, Jukka & Jyrhämä, Riitta 2000. Teachers' Pedagogical Thinking. Theoretical Landscapes, Practical Challenges. American University Studies Series XIV Education, Vol. 47. New York: Peter Lang.

Karvinen, Heidi 2003. Kohti kokonaisvaltaista opetuksen kehittämistä. Kuvataide osana eheyttämistä peruskoulun alaluokilla. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 248. Helsingin yliopisto.

Kaunismaa, Pekka & Laitinen, Arto 1998. Paul Ricœur ja narratiivinen identiteetti. Teoksessa Kuhmonen, Petri & Sillman, Seppo (toim.) Jaettu jana, ääretön raja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Filosofian julkaisuja 65, 168–195.

Keskitalo-Foley, Seija 2004. Kohti kuulumisen maisemia: Toimijuuden tilat ja paikat lappilaisen maaseudun naisten elämäkerroissa. Rovaniemi: Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Lapponiensis 78.

Kivelä, Ari 2004. Subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Ouluensis. Verkkojulkaisu. [<http://herkules oulu.fi/isbn9514273052/>] Luettu 15.1.2005.

Koskimaa, Raine 1999. Digitaaliset tekstit ja kirjallisuus. Teoksessa Järvinen, Aki & Mäyrä, Ilkka (toim.) Johdatus digitaaliseen kulttuuriin. Tampere: Vastapaino, 113–128.

Komulainen, Katri 1998. Kotihiiriä ja ihmisiä. Retorinen minä naisten koulutusta koskevista elämäntarinoista. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja n:o 35.

Kurki, Leena 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Tampere: Vastapaino.

Kuure, Leena, Saarenkunnas, Maarit & Taalas, Peppi 2002. Negotiating a New Culture of Doing Learning? A Study of Interaction in a Web Learning Environment with Special Focus on Teacher Approaches. *Applied Language Studies - Apples* 2002 Vol. 2 Issue 1, 21–41. [<http://www.solki.jyu.fi/apples/>] Luettu 5.1.2005.

Lave, Jean & Wenger, Etienne. 1991. Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.

Lehtonen, Heikki 1990. Yhteisö. Tampere: Vastapaino.

Lehtonen, Mikko 2000. Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia. 4. painos. Tampere: Vastapaino. (tarkista, onko mukana)

Matikainen, Janne 2001. Vuorovaikutus verkossa. Verkkopohjaiset oppimisympäristöt vuorovaikutuksen näyttämöinä. Helsinki: Yliopistopaino.

Matikainen, Janne 2003. Ohjaus verkkovuorovaikutuksessa. Teoksessa Matikainen, Janne (toim.) Oppimisen ohjaus verkossa. Helsingin yliopisto: Palmenia, 55–67.

Matikainen, Janne & Manninen, Jyri (toim.) 2000. Aikuiskoulutus verkossa: Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammerpaino.

McLaren, Peter & Giroux, Henry A. 2001. Radikaali pedagogiikka kulttuuripolitiikkana. Kritiikin ja antiutopianismin tuolle puolen. Teoksessa Giroux, Henry A. & McLaren, Peter. Kriittinen pedagogiikka. Toim. Tapio Aittola ja Juha Suoranta. Suomentanut Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino, 29–72.

Mezirow, John 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Mezirow, John ym. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Painotalo Miktor, 17–37.

Miettinen, Reijo 2000. Konstruktivistinen oppimisenäkemys ja esineellinen toiminta. *Aikuiskasvatus* (4), 276–292.

Moilanen, Pentti 1996. Kasvatusko kommunikatiivista toimintaa? Teoksessa Aaltola, Juhani & Moilanen, Pentti (toim.) Hyveet, dialogi ja kasvatus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 41–46.

Mollenhauer, Klaus 1972. *Theorien zum Erziehungsprozess*. München: Juventa.

Naskali, Päivi 1998. *Tyttö, äiti, kasvat*. Kohti feminiinistä kasvatustieteologiaa. Rovaniemi: Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 18.

Nevgi, Anne & Tirri, Kirsi 2001. Oppimista estävät ja edistävät tekijät verkko-opiskelussa. Teoksessa Sallila, Pekka ja Kalli, Pekka (toim.) *Verkot ja teknologia aikuisopiskelun tukena*. Aikuiskasvatuksen 42. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus, 117–151.

Nevgi, Anne & Tirri, Kirsi 2003. Hyvää verkko-opetusta etsimässä. Oppimista edistävät ja estävät tekijät verkko-oppimisympäristöissä – opiskelijoiden kokemukset ja niiden arviot. Suomen Kasvatustieteellinen Seura: Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 15.

Nevgi, Anne, Kynäslahti, Heikki, Vahtivuori, Sanna, Uusitalo, Annukka & Ryti, Katja 2002. *Yliopisto-opettaja verkossa – taidot puntarissa*. Verkko-opettajien osaamisalueiden ja tarjolla olevien tukipalveluiden kartoitus. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitos.

[<http://www.virtuaaliyliopisto.fi/data/files/tapahtumat/vvyop03/svoppa.pdf>]

Luettu 15.10.2004

Niemi, Hannele & Tirri, Kirsi 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja kouluttajien arvioimina. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 10.

Niemi, Mikael 2001. *Populäärimusiikkia Vittulanjätkältä*. 4. painos. Suomentanut Outi Menna. Helsinki: LIKE.

Penttinen, Pekka 1999. Basil Bernstein: Kieli, sosiaaliluokka ja näkymätön pedagogiikka. Teoksessa Aittola, Tapio (toim.) *Kasvatustieteologian teoreetikoita*. Uudesta kasvatustieteologiasta oppimisen kriittiseen tarkasteluun. Helsinki: Gaudeamus, 81–104.

Peräkylä, Anssi 2001. Erving Goffman – sosiaalisen vuorovaikutuksen rakenteet. Teoksessa Hänninen, Vilma, Partanen, Jukka & Ylijoki, Oili-Helena (toim.) *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät*. Tampere: Vastapaino, 347–364.

Poikela, Sari 2003. *Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden laitos. Tampere University Press.

Polkinghorne, Donald 1988. *Narrative Knowing and the Human Sciences*. State University of New York Press.

Polkinghorne, Donald 1995. *Narrative Configuration in Qualitative Analysis*. In Hatch J. & Wisniewski, R. (eds.) *Life History and Narrative*. London: Falmer Press, 5–23.

Richardson, Laurel 1997. *Fields of Play. Constructing an Academic Life*. New Brunswick & New Jersey: Rutgers University Press.

Richardson, Laurel 1998. *Writing. A Method of Inquiry*. In Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna (eds.) *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks: Sage, 345–371.

Ricœur, Paul 1991. *Life in Quest of Narrative*. In Wood, David (ed.) *On Paul Ricœur*. London and New York: Routledge, 20–33.

Ricœur, Paul 2000. *Tulkinnan teoria. Diskurssin ja merkityksen lisä*. Suomentanut Heikki Kujansivu. Helsinki: Tutkijaliiton julkaisu 28.

Riessman, Catherine, K. 1993. *Narrative Analysis. Qualitative Research Methods Series 30*. Newsbury Park: Sage.

Ronkainen, Suvi 1999. *Ajan ja paikan merkitsemät: Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus*. Helsinki: Gaudeamus.

Saarenheimo, Marja 1997. *Jos etsit kadonnutta aikaa. Vanhuus ja oman elämän muisteleminen*. Tampere: Vastapaino.

Saarinen, Jaana 2001. *Riitasointuja – valta ja auktoriteetti feministisessä pedagogiikassa*. *Aikuiskasvatus* (4), 330–335.

Saarinen, Jaana 2003. *Naistutkijat tiedemaailmassa. Kertomuksia tutkimusprosessista*. Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. *Acta Universitatis Lapponiensis* 57.

Saarnivaara, Marjatta 1996. *Tutkija näkyviin*. Teoksessa Saarnivaara, Marjatta (toim.) *Subjektiviteettia etsimässä. Metodologisia kohtauspaikkoja*. Kulttuuri ja oppiminen-työryhmä. Työpapereita n:o 2. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 105–125.

Salovaara-Moring, Inka 2004. *Kohti mielikuvien maantiedettä: David Harvey ajan ja paikan teoreetikkona*. Teoksessa Mörä, Tuomo, Salovaara-Moring, Inka & Valtonen, Sanna (toim.) *Mediatutkimuksen vaeltava teoria*. Helsinki: Gaudeamus.

Seppänen, Janne 2002. *Katseen voima. Kohti visuaalista lukutaitoa*. Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 17. Tampere: Vastapaino.

Siljander, Pasi (toim.) 1997. *Kasvatus ja sosialisatio*. Helsinki: Gaudeamus.

Sikkelä, Raimo 1999. *Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 52.

Simon, Roger 1987. *Empowerment as a Pedagogy of Possibility*. *Language Arts* 64 (4): 370.

Simola, Hannu 1997. Pedagoginen dekontekstualismi ja opettajankoulutuksen opetussuunnitelmat. *Kasvatus* (1), 24–37.

Sulkunen, Pekka 1994. *Sosiologian avaimet. Näkökulmia yhteiskuntaan.* Helsinki: WSOY.

Suoninen, Eero 1997. Miten tutkia moniäänistä ihmistä? Diskurssianalyttisen tutkimusotteen kehittelyä. *Acta Universitatis Tamperensis* 580.

Taalas, Peppi 2005. *Change in the Making: Strategic and Pedagogical Aspects of Technology Integration in Language Teaching. Towards multimodal language learning environments.* Jyväskylän yliopisto: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Talib, Mirja-Tytti 2005. Voiko tunteita opettaa? Teoksessa Kansanen, Pertti & Uusikylä, Kari (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. 2. painos.* Keuruu: Otava, 56–69.

Tarkka, Minna 2002. *Mediakulttuurin kotimainen toimiala.* Teoksessa Tarkka, Minna & Mäkelä, Tapio (toim.) 2002. *Uusi mediakulttuuri innovaatioympäristönä. Kotimainen ja kansainvälinen tutkimus.* Mediakulttuuriyhdistys m-cult ry. Helsinki: Edita, 19–33.

Tella, Seppo 2000. Ajaton aika, viipeettömyyden vaade ja akronos. Teoksessa Buchberger, I. (toim.) *Opettaja ja aine 2000. Ainedidaktiikan symposiumi 4.2.2000. Osa 1.* Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 224, 3–17.

Tella, Seppo 2001. Verkko-opetuksen lähtökohtia ja perusteita. Teoksessa Tella, Seppo, Nurminen, Outi, Oksanen, Ulla & Vahtivuori, Sanna (toim.) *Verkko-opetuksen teoriaa ja käytäntöä.* Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Vantaan täydennyskoulutuskeskus. *Studia Paedagogica* 25, 13–34.

Tella, Seppo, Vahtivuori, Sanna, Vuorento, Anu, Wager, Petra & Oksanen, Ulla 2001. *Verkko opetuksessa – opettaja verkossa.* Helsinki: Edita.

Tissari, Varpu, Vaattovaara, Virpi & Vahtivuori-Hänninen, Sanna 2004. Tuloksia, johtopäätöksiä ja pohdintaa. Teoksessa Tissari, Varpu, Vaattovaara, Virpi, Vahtivuori-Hänninen, Sanna, Tella, Seppo, Rajala, Raimo & Ruokamo, Heli. *HelLa-projekti: Helsingin ja Lapin yliopistojen tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön tutkimus- ja kehittämisprojekti 2001–2003. Loppuraportti. Kasvatustieteiden tiedekuntien virtuaaliyliopistohanke (KasVi) 2001–2003. Verkojulkaisu, 106–119.* [<http://www.edu.helsinki.fi/media/hellaraportti.html>]

Tuomi, Ilkka 1997. Tietotekniikka ja ihminen. Teoksessa Rydman, Jan (toim.) *Maailmankuvaa etsimässä. Tieteen päivät 1997.* Helsinki: WSOY, 596–607.

Tynjälä, Päivi 1999. *Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa.* Teoksessa Eteläpelto, Anneli & Tynjälä, Päivi (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän koulutuksen näkökulmia.* Helsinki: WSOY, 160–179.

Törmä, Sirpa 2001. Merkityksellinen oppiminen ja tiedon rakentuminen kasvatuksen haasteena. *Kasvatus* 32 (1), 5–14.

Törmä, Sirpa 2003. Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulkitsijana. Teoksessa Vuorikoski, Marjo, Törmä, Sirpa & Viskari, Sinikka. *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 83–107.

Töttö, Pertti 1999. Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tuolle puolen? Metodipoliittinen puheenvuoro. *Sosiologia* (4), 280–292.

Töttö, Pertti 2000. Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Tampere: Vastapaino.

Uljens, Michael 1997. *School Didactics and Learning*. Hove, East Sussex: Psychology Press.

Uljens, Michael 2004. Mitä kasvatustieteessä pitäisi tutkia? Alustus VOKKE-päivillä Helsingissä 24.5.2004. Julkaisematon.

Vaattovaara, Virpi 2003. Verkkopedagogisia otteita mediakulttuurissa. Teoksessa Kangas, Sonja & Kuure, Tapio (toim.) *Teknologisoituva nuoruus: Nuorten elinolot -vuosikirja*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 33 & Nuora, julkaisuja 26, Stakes. Helsinki: Yliopistopaino, 39–46.

Vaattovaara, Virpi 2004. Verkko-opiskelun toimintakulttuurisen muutoksen tarkastelua didaktisessa verkkoympäristössä. Teoksessa Tissari, Varpu, Vaattovaara, Virpi, Vahtivuori-Hänninen, Sanna, Tella, Seppo, Rajala, Raimo & Ruokamo, Heli. *HellLa-projekti: Helsingin ja Lapin yliopistojen tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön tutkimus- ja kehittämisprojekti 2001–2003*. Loppuraportti. Kasvatustieteiden tiedekuntien virtuaaliyliopistohanke (KasVi) 2001-2003. Verkkajulkaisu, 54–79. [<http://www.edu.helsinki.fi/media/hellaraportti.html>]

Vaattovaara, Virpi 2005a. Teoriaa ja käytäntöä suomalaisissa oppilaitoksissa verkko-opiskelijan silmin. Teoksessa Muttonen, Jaana (toim.) *ITK '05 Missä pedagogiikka? Interaktiivinen Tekniikka koulutuksessa -konferenssi*. Aulanko, Hämeenlinna 20.–22.4.2005. Hämeen kesäyliopiston julkaisuja sarja B, 59.

Vaattovaara, Virpi 2005b. Kohtaamisia mediakulttuurin lavasteissa: Yliopisto-opiskelijat verkkoympäristön tiloissa. Teoksessa Karkulehto, Sanna & Valjus, Kati (toim.) *Valtamedia/Vastamedia*. Kirjoituksia mediakulttuurista Oulun yliopisto, Humanistinen tiedekunta, Taideaineiden ja antropologian laitos, 109–125. Verkkajulkaisu. [<http://herkules.oulu.fi/isbn9514276949/>]

Vaattovaara, Virpi 2005c. Opiskeluintoa vuorovaikutuksessa – verkkoympäristö reflektiivisenä tilana. Teoksessa Lehtonen, Miika, Ruokamo, Heli, Rajala, Raimo, Jaakkola Hannu, Multisilta, Jari & Viteli, Jarmo (toim.) *Lapin tietoyhteiskuntaseminaari. Tutkijatapaamisen 2004 paperit*. Rovaniemi: Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Mediapedagogiikkakeskus. (Painossa)

Vahtivuori-Hänninen, Sanna 2004. Verkko opetuksessa – opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä suunnittelusta ja ohjauksesta. Teoksessa Tissari, Varpu, Vaattovaara, Virpi, Vahtivuori-Hänninen, Sanna, Tella, Seppo, Rajala, Raimo & Ruokamo, Heli. HelLa-projekti: Helsingin ja Lapin yliopistojen tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön tutkimus- ja kehittämisprojekti 2001-2003. Loppuraportti. Kasvatustieteiden tiedekuntien virtuaaliyliopistohanke (KasVi) 2001-2003. Verkkojulkaisu, 26–53. [<http://www.edu.helsinki.fi/media/hellaraportti.html>]

Vahtivuori-Hänninen, Sanna, Tissari, Varpu, Vaattovaara, Virpi, Rajala, Raimo, Ruokamo, Heli & Tella, Seppo 2004. HelLa-projektin tausta, tavoitteet, toiminta ja tuotokset. Teoksessa Tissari, Varpu, Vaattovaara, Virpi, Vahtivuori-Hänninen, Sanna, Tella, Seppo, Rajala, Raimo & Ruokamo, Heli. HelLa-projekti: Helsingin ja Lapin yliopistojen tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön tutkimus- ja kehittämisprojekti 2001-2003. Loppuraportti. Kasvatustieteiden tiedekuntien virtuaaliyliopistohanke (KasVi) 2001-2003. Verkkojulkaisu, 7–25. [<http://www.edu.helsinki.fi/media/hellaraportti.html>]

Vahtivuori-Hänninen, Sanna, Tissari, Varpu & Vaattovaara, Virpi 2004. Opetus, opiskelu ja oppiminen didaktisessa verkkoympäristössä. Teoksessa Tissari, Varpu, Vaattovaara, Virpi, Vahtivuori-Hänninen, Sanna, Tella, Seppo, Rajala, Raimo & Ruokamo, Heli. HelLa-projekti: Helsingin ja Lapin yliopistojen tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön tutkimus- ja kehittämisprojekti 2001–2003. Loppuraportti. Kasvatustieteiden tiedekuntien virtuaaliyliopistohanke (KasVi) 2001–2003. Verkkojulkaisu, 19–46. [<http://www.edu.helsinki.fi/media/hellaraportti.html>]

Vahtivuori, Sanna, Tuovinen, Heli, Tella, Seppo, Ruokamo, Heli, Tissari, Varpu & Vaattovaara, Virpi 2003. Verkko-opetusta arvioimassa – case HelLan alustavia tuloksia. Teoksessa Sinevaara-Niskanen, Heidi & Rajala, Raimo (toim.) Kasvatuksen yhteisöt – uupumusta, häirintää vai yhteisöllistä kasvua? Kasvatustieteen päivien 2002 verkkojulkaisu. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 3. Rovaniemi: Lapin yliopisto. [<http://ktk.ulapland.fi/kasvatuspaivat/>]

Varis, Tapio 1995. Tiedon ajan media: mediavalmiudet ja viestintätaidot uusiutuvassa viestintäkulttuurissa. Helsinki: Yliopistopaino.

Varto, Juha 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä.

Vehviläinen, Marja 1999. Naisten tietotekniikkaryhmä: yhteisöllisestä ja paikallisesta kansalaisuudesta. Teoksessa Eriksson, Päivi & Vehviläinen, Marja (toim.) Tietoyhteiskunta seisakkeella. Teknologia, strategiat ja paikalliset tulkinat. Jyväskylän yliopisto: SoPhi, 187–202.

Venkula, Jaana 1993. Tiedon suhde toimintaan. Tieteellisen toiminnan ulottuvuuksia. Osa I. Helsinki: Yliopistopaino.

Virmasalo, Ilkka 1999. Karl Mannheim: Tiedon ja koulutuksen tuntematon klassikko. Teoksessa Aittola, Tapio (toim.) Kasvatussosiologian teoreetikoita.

Uudesta kasvatussociologiasta oppimisen kriittiseen tarkasteluun. Helsinki: Gaudeamus, 19–43.

Von Glasersfeld, Ernst 1995. *Radical Constructivism: a Way of Knowing and Learning*. London: The Falmer Press.

Vuorikoski, Marjo 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa Vuorikoski, Marjo, Törmä, Sirpa & Viskari, Sinikka. *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 17–53.

Vuorikoski, Marjo, Törmä, Sirpa, Viskari, Sinikka 2003. *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino.

Vygotsky, Lev. S. 1978. *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.

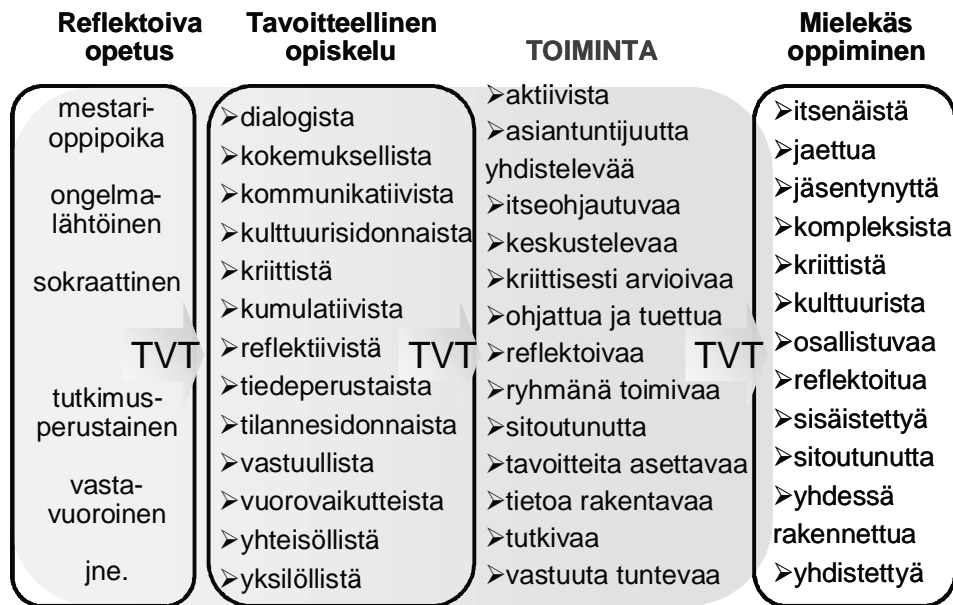
Värri, Veli-Matti 1997. *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään*. Tampere University Press.

Väärälä, Reijo 1995. *Ammattikoulutus ja kvalifikaatiot*. Lapin yliopisto, Yhteiskuntatieteiden tiedekunta. *Acta Universitatis Lapponiensis* 9.

Ylä-Kotola, Mauri 1998. Tieteen ykseys, Hermann Friedmann ja transsendentalismi. Teoksessa Inkinen, Sam & Sundgren, Eva & Ylä-Kotola, Mauri (toim.) *Mediatieteen kysymyksiä 2. Kirjoituksia modernista ja postmodernista kulttuurista*. Rovaniemi: Lapin yliopisto, Taiteiden tiedekunta. *Mediatieteen julkaisuja C2*, 201–234.

Ziehe, Thomas 1992. *Uusi nuoriso: epätavanomaisen oppimisen puolustus*. Tampere: Vastapaino.

Liite 1. Integroitu didaktis-oppimisteoreettinen mallikuvio



Kuviossa esitetään opetus-opiskelu-oppimisprosessin piirteitä didaktisessa verkko-ympäristössä. Malli perustuu pääosin Vahtivuoreen ym. (2003), mutta sisältää myös uusia piirteitä. Esimerkiksi tutkimusperustainen opetus voi olla tiedeperustaista ja yhteisöllistä opiskelua, erityisesti yliopistotasolla. Opiskelu voi tällöin johtaa kriittisesti arvioivaan, tietoa rakentavaan ja reflektioivaan toimintaan, mikä puolestaan johtaa osallistuvaan, jäsentyneeseen ja parhaimmillaan sisäistyneeseen oppimiseen. (Vahtivuori ym. 2003; Tissari ym. 2004, 14.)

Toisena esimerkkinä on yhteisöllisen opiskelu, mikä voi johtaa jaettuun, mutta samalla yhdessä rakennettuun tietoon ja yhdistettyyn oppimiseen. Mestari-oppipoika-tai sokraattinen opetus perustuu luontevasti dialogiseen ja kokemukselliseen opiskeluun, jossa toiminta on aktiivista, asiantuntijuutta yhdistävää, keskustelevaa, ohjattua ja tuettua. (mt.)

HelLan integroitu malli on tutkimusprojektin yksi tulos. Se on tarkoitettu myös käsitteelliseksi viitekehikseksi, josta voidaan ideoida malleja omaan opetukseen, opiskeluun, työhön ja viestintään. (mt.)

Liite 2. Verkkokeskustelijat yliopistoittain (N=109)

Helsingin yliopisto	11 opiskelijaa
Joensuun yliopisto	12
Jyväskylän yliopisto	14
Lapin yliopisto	18
Oulun yliopisto	10
Tampereen yliopisto	7
Turun yliopisto	32
Åbo Akademi/Vaasa	5
Yhteensä	109

Turun yliopiston suuri osallistujamäärä johtui siitä, että yliopistossa päätettiin ottaa Tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttöopintoihin KasVi-hankkeessa sovitun yliopistokohtaisen maksimikiintiön (8 yliopistoa x 20 opiskelijaa) lisäksi opiskelijoita omassa kiintiössä kyseisen hankkeen ulkopuolella.

Nämä opiskelijat saivat KasVi-hankkeessa tehdyn sopimuksen mukaan osallistua yhteisiin verkkokeskusteluihin ja -tehtäviin.

Liite 3: Haastatteluteemat

HelLa-haastattelut (N=5) kestivät 30–45 min ja nauhoitin ne työhuoneessani Lapin yliopistossa. Litteroin haastattelut itse kevään 2002 aikana.

Haastatteluissa edettiin haastateltavan kertomuksen mukaan aloituskysymykseni jälkeen. Tein käännöksiä keskusteluumme vain, jos ajatus tuntui liikaa rönsyilevän, sillä halusin kuulla etenkin HelLa-tutkimuskysymyksiimme painottuvia (ks. Vaattovaara 2004, 54) pohdintoja opiskelijoiltamme.

TEEMAT

- * mediataidon osatekijät
- * vuorovaikutus ja viestintä verkossa
- * tekstuaalisuus / kirjoittaminen
- * viestien ymmärtäminen
- * tunteet, ilmaisutaito ja -tyyli
- * kriittinen tiedonhankinta ja keskustelut
- * tulevaisuuden näkymät
- * ajankäyttö

Liite 4. Tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttö 15 ov 2002-2003: Johdatus tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttöön (4 ov)



KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTIEN
VIRTUAALIYLIOPISTOHANKE

Tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön opintokokonaisuus (15 ov) lukuvuonna 2002–2003

Opintokokonaisuudessa perehdytään tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttöön ja alan tutkimukseen. Opiskelija tutustuu alan teorialähtökohtiin, käsitteistöön ja tieto- ja viestintätekniiikan pedagogisiin käyttömahdollisuuksiin. Lisäksi tutustutaan tieto- ja viestintätekniiikan yhteiskunnalliseen merkitykseen.

Opintokokonaisuus on tarkoitettu ensisijaisesti kasvatustieteellisten tiedekuntien opiskelijoille. Opintokokonaisuus toteutetaan Helsingin, Joensuun, Jyväskylän, Lapin, Oulun, Tampereen ja Turun yliopistojen sekä Åbo Akademin kasvatustieteiden tiedekuntien yhteistyönä.

I Johdatus tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttöön (4 ov)

Johdatuskurssin tavoitteena on perehtyä tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttöön, uusiin opiskelu- ja oppimisympäristöihin ja alan käsitteistöön. Lisäksi tutustutaan mediakasvatukseen ja mediakulttuuriin oppimisteoreettisista ja didaktisista näkökulmista yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan kannalta.

1 Pedagogisia ja oppimisteoreettisia näkökulmia tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttöön (3 ov)

Tavoite: Tavoitteena on perehdyttää opiskelijat tieto- ja viestintätekniiikan, sen opetuskäytön ja mediakasvatuksen merkitykseen osana tieto- ja viestintäyhteiskuntaa ja uusia opiskelu- ja oppimisympäristöjä.

Sisältö: Opiskelijat tutustuvat uusiin opiskelu- ja oppimisympäristöihin, niiden suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Opiskelijat perehtyvät tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön oppimisteoreettiseen ja pedagogiseen perustaan ja keskeisiin käsitteisiin. Kurssi tarjoaa useita lähestymistapoja tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäyttöön ja mediakasvatukseen.

(jatkuu)

Toteutus ja työtavat: Luennot, seminaari ja ohjattu verkkotyöskentely.

Arviointi: Luentoihin, seminaareihin ja verkkotyöskentelyyn osallistuminen: hyväksyty/hylätty. Essee tai muu erikseen sovittava suoritus asteikolla 3-1/hylätty.

Suoritettava kirjallisuus:

- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. 1999. How people learn: Brain, Mind, Experience, and School. Washington, DC: National Academy Press.
<http://books.nap.edu/html/howpeople1/>
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2000. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.
- Tella, S., Vahtivuori, S., Passi, A., Wager, P. & Oksanen, U. 2001. Verkko opetuksessa – opettaja verkossa. Helsinki: Edita. Teokseen liittyvää aineistoa:
<http://www.edu.helsinki.fi/media/verkko.html>

Oheiskirjallisuus:

- Castells, M. & Himanen, P. 2001. Suomen tietoyhteiskuntamalli. Helsinki: WSOY. Kasvatus-lehti 3/99. (Mediakasvatuksen teemanumero)
- Littleton, K. & Light, P. (eds.) 1999. Learning with Computers: Analysing productive interaction. London: Routledge.
- Matikainen, J. & Manninen, J. 2000. Aikuiskoulutus verkossa: Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-paino.
- Slevin, J. 2000. The Internet and Society. Cambridge: Polity Press.
- Suoranta, J. & Ylä-Kotola, M. 2000. Mediakasvatus simulaatiokulttuurissa. Helsinki: WSOY.

Muu kirjallisuus ja materiaali ilmoitetaan opintojakson alkaessa.

Vastuutahot: Helsingin yliopisto, Lapin yliopisto ja Turun yliopisto

2 Näkökulmia verkkokulttuuriin/Perspektiv på medie- och nätkultur (1 ov)

Tavoite: Kurssin tavoitteena on lisätä opiskelijoiden mediatietoisuutta käsittelemällä media- ja verkkokulttuurin pedagogisia vaikutuksia. Mediat, etenkin uusmediat, mahdollistavat ajan ja tilan uudenlaisen ymmärtämisen, mikä tuottaa uusia toimintamalleja niin kulttuurin kuin opetuksen ja koulutuksen alalla.

Sisältö: Ihminen aktiivisena ja kriittisenä toimijana mediakulttuurissa, yksilön identiteetti media- ja verkkokulttuurissa, mediataidot, kriittinen media-analyysi, median kieli, verkkoyhteisöllisyys.

Toteutus ja työtavat: Kurssilla käytetään ongelmalähtöisiä työtapoja, kuten kurssin teemaan liittyvän pedagogisen ongelman ratkaisu kirjallisuuteen perehtymällä, kokeilemalla ja tutkimalla, analysoimalla ja arvioimalla. Essee tai media-analyysi pareittain.

Arviointi: Lähi- ja etäluentoihin ja verkkotyöskentelyyn osallistuminen: hyväksyty/hylätty. Essee tai analyysi asteikolla 3–1/hylätty.

(jatkuu)

Oheiskirjallisuus:

- Ahlström, B. et. al. 2001. En föränderlig medievärld – teknik, ekonomi och journalistik. TELDOK-rapport nr 141. [<http://www.teldok.org/pdf/141.pdf>]
- Johansson, B. 2000. 'Kom och ät!' 'Jag ska bara dö först.' Datorn i barns vardag. Göteborg: Etnologiska föreningen i Västsverige.
- Dix, A. 1998. Human-computer interaction. London: Prentice Hall.
- Hernwall, Patrik. Barns digitala rum - berättelser om e-post, chatt & Internet. Pedagogiska institutionen. Stockholm: Stockholms universitet. [<http://www.ped.su.se/~hernwall/text/bdr.pdf>]
- Kellner, D. 2002. Mediakulttuuri. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Säljö, R. 2000. Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv. Stockholm: Prisma. Vaihtoehtoisesti:
- Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt: sosiokulttuurinen näkökulma. Helsinki: WSOY.
- von Feilitzen, C. & Carlsson, U. 2000. Children in the New Media Landscape. Göteborg: The UNESCO International Clearinghouse on Children and violence on the Screen.
- Muu kirjallisuus ja materiaalit ilmoitetaan opintojakson alkaessa.

Vastuutaho: Åbo Akademi

Liite 5. HelLa-tutkimuslupakysely 23.9.2002



[HTTP://KASVI.JOENSUU.FI/KASVI](http://kasvi.joensuu.fi/kasvi)
[HTTP://WWW.UROVA.FI/KASVI](http://www.urova.fi/kasvi)
[HTTP://WWW.EDU.HELSENKI.FI/MEDIA/KASVITVT.HTML](http://www.edu.helsinki.fi/media/kasvitvt.html)
[HTTP://WWW.EDU.HELSENKI.FI/MEDIA/HELLA.HTML](http://www.edu.helsinki.fi/media/hella.html)

Tutkimuslupakysely

Hyvät tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön opiskelijat ja opettajat!

Teemme Lapin ja Helsingin yliopistoissa tutkimusta Kasvatustieteiden virtuaaliyliopistohankkeessa KasVissa. Tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön koulutusohjelmien tutkimus- ja kehittämishankkeessa (HelLa-projekti) tutkitaan ja kehitetään verkko-opiskelua ja verkko-opetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Pyydämme teiltä tutkimuslupaa kerätäksenne verkko-opetukseen ja -opiskeluun liittyvää aineistoa HelLa-tutkimusta varten.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten verkko-opetuksen pedagogiset mallit näkyvät käytännössä, millainen toimintakonteksti didaktinen verkkoympäristö on ja millaisia suunnittelun, arvioinnin ja ohjauksen periaatteita verkko-opetukseen liittyy. Tutkimuksen aineiston keruun kannalta olisi arvokasta tutkia ja analysoida mahdollisimman monipuolisesti tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön opintokokonaisuutta. Tutkimusaineistoa on tarkoitus kerätä haastattelemalla toimijoita, tallentamalla verkkokeskusteluja ja palautteita sekä mahdollisesti tekemällä videotallenteita. Toivomme teidän suhtautuvan myönteisesti aineiston keräämiseen.

HelLa-tutkimuksesta ja aineiston keruusta on keskusteltu alustavasti KasVi-hankkeen suunnittelijoiden kanssa, jotka ovat luvanneet toimia yhteystenkinä.

Helsingissä syyskuun 23. päivänä 2002

Yhteistyöstä lämpimästi kiittäen ja mukavaa syksyä toivottaen
HelLa-tutkimusryhmän puolesta,

Heli Tuovinen, tutkija, Sanna Vahtivuori, tutkija ja Virpi Vaattovaara, suunnittelija

(jatkuu)

1. Tutkimuksen taustaa

Kasvatustieteiden virtuaaliyliopistohanke (KasVi)

Ks. [<http://kasvi.joensuu.fi>]

Suomen Kasvatustieteiden tiedekuntien virtuaaliyliopistohankkeessa (KasVi) ovat mukana kaikki Suomen kasvatustieteiden tiedekunnat Turun, Helsingin, Joensuun, Jyväskylän, Lapin, Oulun ja Tampereen yliopistoista sekä Åbo Akademiasta.

KasVi-hankkeen kansallisina tavoitteina on kehittää: 1) opettajankoulutuksen opetussuunnitelmia varmistamaan tulevien opettajien valmiudet opettamiseen kehittyvissä teknologisissa ympäristöissä, 2) etä- ja monimuoto-opetukseen perustuvia joustavia koulutusjärjestelyitä opettajien pedagogisiin opintoihin, 3) opettajankouluttajien täydennyskoulutusta, 4) tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön koulutusohjelmia laadullisesti sekä tehostaa valtakunnallista ja kansainvälistä tarjontaa, 5) verkkopohjaisten opiskelu- ja oppimisympäristöjen pedagogiikkaa ja innovaatioiden välittämistä ja 6) tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön tieteellistä jatkokoulutusta. Hanketta - koordinoivat professori Erno Lehtinen Turun yliopistosta.

Hella-tutkimus- ja kehittämishanke on osa Kasvatustieteiden tiedekuntien virtuaaliyliopistohanketta, erityisesti KasVin tavoitealuetta 4, tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön koulutusohjelmien kehittäminen ja laadun arviointi.

Hella-projektin tavoitteet

Ks. [<http://www.edu.helsinki.fi/media/hella.html>]

Hella-tutkimus kohdistuu käyttöteorioihin ja tieto- ja viestintätekniikan opetus- ja opiskelukäyttöön erityisesti korkeakoulukontekstissa

Tutkimuksen tavoitteina on

1. tutkia, kehittää ja arvioida didaktista verkko-opetusta, -opiskelua ja -ympäristöjä,
2. kehittää tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön koulutusohjelmien laatua ja
3. tutkia ja selventää alan kehitteillä olevaa käsitteistöä ja alalla vallitsevaa käsitteellistä kirjavuutta.

Hella-projektissa vastataan korkeakouluopettajien, kansallisessa ja eri yliopistojen tietostrategioissa esiin nostettuun tarpeeseen saada lisää teorian tietoa verkko- ja monimuoto-opetuksesta ja suunnittelusta ja laadun arvioinnista suomalaisessa kontekstissa. Tutkimus kohdistuu erityisesti syksyllä 2002

(jatkuu)

käynnistyvään kansalliseen tieto- ja viestintätekniiikan opetusikäytön opinto-

kokonaisuuteen ja sen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin

[\[http://www.edu.helsinki.fi/media/hella.html\]](http://www.edu.helsinki.fi/media/hella.html) ja

[\[http://www.edu.helsinki.fi/media/kasvitvt.html\]](http://www.edu.helsinki.fi/media/kasvitvt.html); [\[http://www.urova.fi/kasvi\]](http://www.urova.fi/kasvi).

HeLa-tutkimusryhmä

Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta ja Mediapedagogiikkakeskus

Professori Heli Ruokamo

heli.ruokamo@urova.fi

Tutkija Heli Tuovinen

heli.tuovinen@urova.fi

Suunnittelija Virpi Vaattovaara

virpi.vaattovaara@urova.fi

Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta ja Mediakasvatuskeskus

Professori Seppo Tella

seppo.tella@helsinki.fi

Tutkija Sanna Vahtivuori

sanna.vahtivuori@helsinki.fi

Suunnittelija Varpu Tissari

varpu.tissari@helsinki.fi

2. YHTEYSTIEDOT

Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos,

Mediakasvatuskeskus

PL 9 (Siltavuorenpenger 20),

00014 Helsingin yliopisto

puh. 09-1912 9621

Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta

Mediapedagogiikkakeskus

PL 122, 96101 Rovaniemi

puh. 016-341 2429