

JÄRKI KASVAA KÄYTÖSTÄ
TIETOYHTEISKUNTAOPETUS KOLMANNELLA
SEKTORILLA

Liisa Mäenpää

Pro gradu-tutkielma
Aikuiskasvatus
Ohjaaja Leo Pekkala

Kevät 2007

”Älkää koskeko tavaroihini. Haluan niiden olevan siellä, mihin olen ne pannut. En halua, että toiset elävät elämäni puolestani.”

Näin luki noin kahdeksanvuotiaan poikani huoneen ovesta, kun olin usean siivouspyyntökerran jälkeen mennyt vihdoinkin itse järjestämään tavarat mielestäni oikeille paikoilleen. Lause hätkähdytti. Miksi minä äitinä olen oikeutettu päättämään, missä järjestyksessä tavarat ovat poikani huoneessa? Miksi minä saisin elää hänen elämänsä hänen puolestaan huoneen järjestelylläni? Sorrowimme kasvatuksessa liian usein siihen, että luulemme tietävämme, miten asioiden kuuluu mennä, mikä on toiselle paras. Kahdeksanvuotiaan poikani viestiin sisältyi suuri viisaus, joka kaikkien kasvattajien ja opettajien olisi hyvä muistaa. Me emme elä oppilaidemme elämää heidän puolestaan. Meidän tehtävämme on antaa heille avaimet, joilla he pääsevät elämässään eteenpäin.

SISÄLLYSLUETTELO

TIIVISTELMÄ	4
JOHDANTO	5
1. TIETOYHTEISKUNTA JA AIKUINEN OPPIJANA	7
1.1 TIETOYHTEISKUNTA OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ	7
1.2 TIETOYHTEISKUNTA KOLMANNEN SEKTORIN KONTEKSTISSA	11
2. TIETOYHTEISKUNTAOPETUS KOLMANNELLA SEKTORILLA	16
2.1 YHTEISÖLLISYYS JA TIETOYHTEISKUNTA.....	16
2.2 TIETOYHTEISKUNTATAITOJEN OPETTAMINEN LAPISSA.....	19
3. OPPIMISEN TEORIOITA JA MALLEJA	23
3.1 KOKEMUS JA TIETO OPPIMISESSA	23
3.2 TUTKIVAN OPPIMISEN MALLI	26
3.3 OPETUKSEN – OPISKELUN - OPPIMISEN MALLI.....	31
3.4 META-MALLI.....	34
4. OPPIMISEN ILO	40
4.1 MOTIVAATIO AIKUISEN OPPIMISESSA	40
4.2 INNOSTAMINEN KOLMANNELLA SEKTORILLA.....	43
4.3 DIALOGI OPPIMISEN VAHVISTAJANA.....	46
5. OPETTAMISEN JA OPPIMISEN RISTIRIITA	50
6. TOIMINTATUTKIMUS YHDESSÄ VERKOSSA -KURSSILLA	54
6.1 AIKAISEMPI TUTKIMUS	54
6.2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	56
6.3 AINEISTON SYNTY	57
6.4 AINEISTON KÄSITTELY JA TUTKIMUSMENETELMÄT	58
7. YHDESSÄ VERKOSSA –KURSSI OPPIMISEN JA OPETTAMISEN NÄKÖKULMASTA	63
7.1 OPETTAMISEN JA OPPIMISEN VUOROVAIKUTUS	65
7.2 OSALLISTUMINEN VERKKOTYÖSKENTELYYN.....	69
7.3 OMIEN VERKKO- JA TIETOYHTEISKUNTATAITOJEN KEHITTYMINEN	71
8. YHTEISÖLLINEN VERKKO-OPETUS KOLMANNEN SEKTORIN HAASTEENA	73
8.1 MITÄ OPIN	76
LÄHTEET	78
LIITTEET	84

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Järki kasvaa käytöstä. Tietoyhteiskuntaopetus kolmannella sektorilla

Tekijä: Liisa Mäenpää

Koulutusohjelma: Aikuiskasvatus

Työn laji: Pro gradu -työ X Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 86, liitteitä 3

Vuosi: Kevät 2007

Tiivistelmä

Tämän toimintatutkimuksen tavoitteena oli selvittää opettamista, oppimista ja opiskelua tietoyhteiskunnassa kolmannella sektorilla. Tietoyhteiskuntaopetuksen päätavoite on, että väestö on yhteiskunnallisen näkökulman mukaan oikealla puolen digitaalista kuilua.

Tietoyhteiskuntaopetusta on annettu kolmannelle sektorille mm. vapaan sivistystyön organisaatioissa. Koulutus on tutkimuksissa todettu teknologiseksi koulutukseksi, jossa yhteisöllisyys on jäänyt taka-alalle. Koulutus on toteutettu perinteisenä opetuksena ATK-luokissa. Tässä tutkimuksessa tutkittiin opetuksen teorioita ja käsityksiä tiedon ja käsitteiden valossa sekä tutkivan yhteisöllisen oppimisen mallia. Kolmannen sektorin toimijoille halu oppia ei aina ole itsestään selvyys vaan siihen voivat vaikuttaa aikaisemmat oppimiskokemukset ja muutoksen pelko. Etsin tässä tutkimuksessa mahdollisuuksia oppimisen ilon löytämiseen. Mikä on oleellista, opetus, opiskelu vai oppiminen?

Toimintatutkimuksessa seurasin Lapin lääninhallituksen Tietoyhteiskuntataidot kaikille -hankkeen yhtä kurssia, jonka toteutin Rovaniemen kansalaisopistossa. Toimintatutkimusryhmäni koostui kolmannen sektorin eri alojen toimijoista.

Toimintatutkimusryhmäni ennako-odotus tietoyhteiskunnasta oli tekninen. Yhteisöllinen tutkiva opetus koettiin vieraaksi. Verkkoa rohkaistuttiin tutkimuksen edetessä käyttämään, mutta se jäi etäiseksi. Teknologiaapelko väheni yhteisöllisen opetuksen myötä ja yhteinen oppiminen tuli tasavertaiseksi oman oppimisen kanssa. Tietoyhteiskuntaopetuksen yhteisöllisyys ja sisältö alkoi kiinnostaa teknologian rinnalla.

Asiasanat: tietoyhteiskunta, kolmas sektori, yhteisöllisyys, oppiminen

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi X

(vain Lappia koskevat)

Johdanto

Tietoyhteiskunta on tuonut uusia mahdollisuuksia ja menetelmiä vaikuttamiseen ja oppimiseen. Näiden hyödyntäminen tarvitsee runsaasti tukihenkilöitä niin tietoyhteiskuntataitojen sisäistämässä laajalla rintamalla kuin uusien opiskelumuotojen kehittämisessä, toteuttamisessa ja opiskelussa uusilla menetelmillä.

Tietoyhteiskunta vähentää maantieteellisen välimatkojen kielteisiä vaikutuksia. Yhteydenpito, asioidenhoito ja opiskelu helpottuvat, kun ne eivät enää ole paikakasidonnaisia. Tietoyhteiskunta antaa myös hyvät mahdollisuudet lisätä kansalaisvaikuttamista. Se on mahdollisuus kolmannen sektorin vahvemmalle verkottumiselle. Tietoverkkojen kautta yksilöillä ja yhteisöillä on hyvät mahdollisuudet etsiä, tuottaa ja jakaa tietoa. Verkkoasiointi on uusi tapa toimia ja se on myös useille vielä vieras tai jopa pelottava. Suuri osa nykyväestöstä ei ole saanut peruskoulutuksessaan verkkolukutaitokoulutusta. Jopa tavallinen tietokoneen käsittely on monille outoa. Tällä hetkellä tietoyhteiskunnan yksi uhkatekijä on syrjäytyminen; syntyy digitaalinen kuilu, joka eristää osan väestöstä normaalin yhteiskunnan ulkopuolelle. Tietoyhteiskunta voi olla myös mahdollisuus syrjäytymisen ehkäisemiseen.

Verkko voi olla apuväline yhteisölliseen toimintaan kolmannella sektorilla. Sen avulla voidaan saada mukaan toimintaan myös niitä, joille fyysinen mukanaolo kokoontumisissa on vaikeaa välimatkojen ajankäytön tai muiden syiden tähden. Verkon avulla voidaan myös vahvistaa kolmannen sektorin osallistumista yhteiskunnalliseen ja yhteisölliseen toimintaan. Monissa tutkimuksissa on selvitetty ihmisten halukkuutta toimia verkossa. Teknistä osaamista on vahvistettu. Tutkimuksissa ja koulutuksissa tekninen näkökulma on ollut lähes aina ensimmäisellä sijalla yhteisöllisen näkökulman edellä. Voisiko tietoyhteiskunnan suomia mahdollisuuksia opettaa niin, että teknologia on sivuasemassa?

Useimmat pedagogiset mallit perustuvat ajatukseen, että ihminen haluaa oppia. Entä ne ihmiset, jotka eivät halua, mutta yhteiskunnan muuttuminen pakottaa heidät siihen? Oppimisen teorioita ja malleja kehitetään jatkuvasti. Näiden avulla pyritään selvittämään ihmisen oppimista. Perinteisessä opetuksessa opettaminen on keskeisellä sijalla. Opettaminen ja opiskelu eivät vielä takaa oppimista, jonka pitäisi olla päätavoite. Kolmannen sektorin koulutukset ovat pääasiassa informaalista koulutusta, joka perustuu vapaa-ehtoisuuteen. Tutkin löytyykö pedagogisten teorioiden, mallien ja menetelmien joukosta mallia, josta voi rakentaa oppimisen iloa lisäävän mallin ja näin auttaa osallistujia sisäistämään ja tiedostamaan oma oppiminen. Silloin se auttaa yksilöitä kiinnittämään uuden opin omaan arkikokemukseen ja näin saamaan se käyttöön.

Tässä tutkimuksessa tutkittiin toimintatutkimuksena ihmisten suhtautumisen muutosta tietoyhteiskuntaan. Tutkimuksessa testattiin yhteisöllisen oppimisen mallia kolmannelle sektorille suunnatulla ”Yhdessä verkossa” – kurssilla, jossa tietoyhteiskuntaa lähestyttiin yhteisöllisesti sisältönäkökulmasta. Tekniikkaopetus pyrittiin pitämään mahdollisimman vähäisenä. Ajatuksena oli oppia tekemisen ja toiminnan kautta eli käytettiin perinteisten opetusmenetelmien rinnalla tutkivaa oppimista. Kurssi toteutettiin Rovaniemen kansalaisopiston ja Lapin Martat ry:n kanssa yhteistyönä. Se oli osa Lapin lääninhallituksen Tietoyhteiskuntataidot kaikille –hanketta. Kurssin osallistujat olivat kolmannen sektorin aktiivitoimijoita. Toimintatutkimuksessa seurattiin, miten kurssilaisten suhtautuminen internetiin kehittyi kurssin edetessä ja miten yhteisöllisen oppimisen malli toimi käytännössä. Tutkimuksen kohteena oli myös kurssilaisten suhtautuminen eri opetus- ja oppimistyyleihin.

Tämän tutkimuksen onnistumisen edellytys oli hyvä yhteistyö eri toimijoiden kanssa. Haluankin kiittää Lapin lääninhallitusta sieltä saamistani hyvistä neuvoista ja hankkeen rahoituksesta. Kiitos myös Rovaniemen kansalaisopistolle kurssin käytännön toteutuksesta, ja tietysti lämpimät kiitokset kurssin aktiivisille osallistujille. Teidän kanssanne toimintatutkimuksemme toimi ja tuotti tulosta.

1. Tietoyhteiskunta ja aikuinen oppijana

Tietoyhteiskuntaopetuksen tavoitteena on saada pääosa aikuisväestöstä omaksumaan tietoyhteiskunnan menetelmät ja mahdollisuudet. Tietoyhteiskuntaopetuksessa on aikaisemmin korostunut voimakkaasti tietotekniikka. Nykyisin tavoitteeksi on nousemassa tietotekniikan sijaan yhteisöllisyyden ja sisältöjen korostaminen eli tietoyhteiskunnan mukanaan tuomat mahdollisuudet. Tietoyhteiskunnan merkitys kansainvälisesti erilaisissa yhteiskunnissa vaihtelee. Joissain tapauksissa sen uskotaan kasvattavan digitaalista kuilua. Toisaalta tietoyhteiskunta nähdään ihmisten tasa-arvoa parantavana tekijänä.

1.1 Tietoyhteiskunta oppimisympäristönä

Tietoyhteiskuntakäsite on muotoutunut 1960-luvulta alkaen. Kansan puheessa tietoyhteiskuntakäsitteeseen yhdistetään internet ja kännykkä. Tietoyhteiskunta on kehittynyt erilaisten toimijoiden verkottumisen, verkostoitumisen ja viestintätieteologian avulla. Keskeisiä teemoja tietoyhteiskuntakeskustelussa ovat kansalaisten valmiudet ja mahdollisuudet omaksua uutta teknologiaa ja saada riittävän monet omaksumaan se osaksi arkea. Ongelmana nähdään sosiaalisen eriarvoisuuden vaara, mikäli teknologian saavutettavuus ja käyttömahdollisuuksien luominen ei toteudu tasa-arvoisesti. (Inkinen 2002, 10–11.) Ratkaisuna on pidetty sitä, että kaikilla kansalaisilla on riittävät tietotekniset taidot toimia tietoyhteiskunnassa. Tietoyhteiskunnan saavuttaminen edellyttää, että hyväksytään tiedon jakaminen ja erotetaan tämä tiedon siirtämisestä ja tiedon tuottamisesta (Hargreaves, 1999, 125; Pekkala & Johnston 2007, 12). Tietotekniset taidot ovat kuitenkin vain työkalu, jolla helpotetaan tietoyhteiskunnassa toimimista. Oppimisessa pitää korostaa tietoyhteiskunnan tarjoamaa sisältöä nykyistä enemmän. Tarvitaan erilaisia ja eritasoisia oppimismalleja, että voimme taata jokaisen lähtökohtiin soveltuvaa oppia. Silloin digitaalisen kuilun riski pienenee.

Termi digitaalinen kuilu syntyi 1990-luvun puolivälissä kuvaamaan eroa niiden välillä joilla on mahdollisuus tietokoneen käyttöön ja niiden joilla ei ole. Se on aiheuttanut monia metaforia, joiden totuusarvon voi kyseenalaistaa. Ajatellaan, että kuilu jakaa ihmiset kahteen eriarvoiseen ryhmään. Toinen mielikuva on, että digitaalista kuilua on vaikea ylittää ja kolmas metafora on, että kuilu aiheuttaa selkeän eriarvoisuuden; toisella puolen ovat syrjäytyjät ja toisella selviytyjät. Ratkaisuna tähän pidetään sitä, että ihmiselle annetaan mahdollisuus internetin käyttöön ja opetetaan tietotekniikkaa. (vanDijk 2006, 222.) Digitaalista kuilua käytetään yleensä kuvaamaan eroa rikkaiden ja köyhien, kehittyneiden ja kehitysmaiden tai pohjoisen ja etelän välillä. Se ei kuitenkaan ole koko totuus. Digitaalinen kuilu esiintyy myös maiden sisällä. Monissa maissa mm. Suomessa on tehty erilaisia tietoyhteiskuntaohjelmia, joiden tarkoitus on kaventaa kuilua maan sisällä. Ohjelmat ovat vain usein aika irrallaan muista poliittisista toimenpiteistä. (Pekkala & Johnston 2007, 42.) Tosiasiassa osa ihmisistä haluaa omasta halustaan olla käyttämättä tietoyhteiskunnan suomia mahdollisuuksia. Kaikkia internet ei yksinkertaisesti kiinnosta. Digitaalisen kuilun ”oikea puoli” ei ole yksiselitteinen. Oletus perustuu todennäköisesti teollisuusmaiden, myös Suomen, omaan näkemykseen. Täällä kehitys on teknologiapainotteista. (vrt. Pekkala & Johnston 2007, 41.)

Teollistuneissa maissa digitaalista kuilua ei enää juuri aiheuta tietokoneiden saatavuusongelmat. Tiedon käsittelytaitojen puute sen sijaan kasvattaa kuilua. (vanDijk 2006, 229.) Suomi oli 2000-luvun alussa yksi kehittyneimmistä tietoyhteiskunnista. YK:n teknologisen kehittymisen indeksi nosti Suomen ykköseksi. Samoin internetliittymien ja kännyköiden määrä asukasta kohti on Suomessa ollut maailma kärkiluokkaa. Paitsi teknologisesti, Suomi on kehittynyt myös muuten. Edes syvä lama ei romuttanut Suomen hyvinvointivaltiomallia ilmaisine koululaitoksineen, terveydenhuoltojärjestelmineen ja sosiaalihuoltoineen. (Castells & Himanen 2001, 13–15.) Suomalaisen tietoyhteiskunnan tavoitteena on, että kansalainen omaksuu elinikäisen oppimisen idean, on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa ja hyödyntää teknisiä laitteita sähköisten palveluiden käytössä, viranomaisasioinnissa ja yhteydenpidossa tuttavien kanssa. Alueellisen ja kulttuurisen tietoyhteiskunnan toteutumisen ehto on, että tarpeeksi suuri osa kansalaisista hyödyntää uutta teknologiaa ja omaksuu sen osaksi jokapäiväistä elämää. (Karjalainen

2004, 2.) Suomen virallinen kanta on, että kansalaisten pitää olla tietoyhteiskuntamyönteisiä ja ”oikealla puolen” digitaalista kuilua ollakseen hyviä kansalaisia.

Tietoyhteiskunnallistumista voidaan tarkastella kahden erilaisen valtavrann näkökulmasta. Tietoyhteiskunnallistumisen ensimmäinen valtavirta on talous- ja tekniikkavetoinen tietoyhteiskunta. Siinä kaikki perustuu taloudelliselle kasvulle ja tekniikan kehittämislle. Toinen valtavirta lähtee hyvinvointipalveluista ja ihmisten arkipäivän tarpeista. Siinä taloutta ja hyvinvointipalveluita pitää kehittää kulttuuri-, sosiaali- ja terveyspalveluiden uudistamiseen. Tietoyhteiskunnassa tarvitaan sekä luovaa ongelmanratkaisua että luovaa vuorovaikutusta toisin sanoen dialogia. Tekniikka ja talous ovat työkaluja, eivät tavoitteita. Sosiaaliset tekijät on huonosti huomioitu. Teknologiset uudistukset kuuluvat ilman muuta etualalle. Tietoyhteiskunta ei ole vapauttanut kansalaisia vaan merkinnyt arvojen kovene- mista. On kyseenalaista kaipaako esimerkiksi hoiva-ala tuekseen uutta toimisto- tekniikkaa, turvarannekkeita tai laitoksiin liikkeentunnistimia, siis tekniikkaa. Ne eivät edistä ihmisten välistä vuorovaikutusta. Se kaippa varmaan enemmän luovaa vuorovaikutusta. Tarvelähtöisessä tietoyhteiskunnassa suomalaisen ja globaalin tietoyhteiskunnan kestävyuden ratkaisee se, miten tietotekniikka kykenee autta- maan ihmisten perustarpeissa. Hyviä indikaattoreita ovat esimerkiksi koulujen ja kirjastojen resurssit, kulttuuripalveluiden määrä, ympäristön puhtaus sekä ihmis- ten elämänilo ja terveys. Suomessa onkin viime vuosina korostunut taloudellinen, tekninen valtavirta. (Blom, ym. 2001, 103–104; Hietanen 2005, 56–57; Himanen 2004, 1-3.) Tekniikkapainotteisuus korostuu edelleen varsinkin tietoyhteiskunta- opetuksessa. Sekä vapaan sivistystyön että ammatillisen koulutuksen organisaatiot tarjoavat erilaisia tietoteknisiä kursseja. Nämä eivät kiinnosta kaikkia. Missä on kriittinen tietoyhteiskuntakoulutus, jossa painotetaan tietoyhteiskunnan ihmisläh- töistä näkökulmaa tekniikan sijaan? Nyt ihmisten pitää sopeutua siihen, että tek- nologia määrää heidän toimintamallinsa. Voisiko se olla toisin päin? Osaisivatko insinöörit rakentaa sellaista teknologiaa, joka on mukautunut ihmisten tarpeisiin?

Tietoyhteiskunta ei ole vain niitä varten, jotka haluavat oppia uutta. Sen täytyy olla kaikkia ihmisiä varten. Jokaiselle täytyy luoda edellytykset kehittää omaa osaamistaan, mutta kaikki eivät halua ponnistella. Tietoyhteiskuntaosaamisella on monia muotoja. Yhteisöllisen toiminnan ja tavoitteiden tukeminen teknologian

avulla edellyttää yhteisöllistä teknologiaa, joka on suunniteltu tukemaan ihmisten yhteisöjen muodostumista. Teknologia pelko ja tietokonekielteisyys ovat pääeste tietokoneen ja verkon käytölle etenkin vanhemman väestön, vähän koulutettujen ja monien naisten keskuudessa teollistuneissa maissa. Tekniset välineet ja käyttötavat kehittyvät parhaiten nivoutumalla oppimisyhteisöjen toimintaan. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004, 376–378; vanDijk 2006, 227.) Infrastruktuurilla on tietoyhteiskunnan luomisessa merkittävä osa. Nyt toteutetun mallin rinnalle täytyy kuitenkin löytää yhteisöllinen malli, jolla tietoyhteiskunta tavoittaa myös ne, joita ei laitekeskeisellä mallilla tavoiteta. Yhteisöllisissä mallissa verkko ja teknologia voivat olla työkaluja, joita opetuksessa käytetään, ei varsinaisia oppimisen kohteita.

Opetuksessa on siirryttävä tekniikasta kohti inhimillisiä lähestymistapoja. Oppijan tarpeet ja toiveet on huomioitava. Tietotekniikka pitää saada luontevaksi ja tarkoituksenmukaiseksi. Oleellista on se, mitä apua tieto- ja viestintäteknikasta voi olla oppijalle ja oppimiselle. Tarvitaan tasapaino ihmisen ja tietotekniikan välille sekä opetuksen, opiskelun ja oppimisen välille. Verkko-opetus on kasvokkain opetuksen ja verkkopohjaisen opetuksen yhteistulos. Siinä opetus-opiskelu-oppimisprosessia tuetaan tietoverkkojen, erityisesti internetin mahdollisuuksia hyväksi käyttäen. Se mahdollistaa keskustelun verkon välityksellä ja antaa mahdollisuuden tiedon etsimiseen ja jakamiseen, joka on osa verkostokulttuuria. Tieto- ja viestintäteknikka lisää ja edistää henkistä kapasiteettia ja sosiaalista kanssakäymistä. Tietokone on opetuksessa opetus-, opiskelu-, viestintä- ja työväline. (Tella 2001, 24–26.)

Verkkoa käytetään verkko-opetuksessa yhtenä oppimista edistävänä välineenä, kuten kirjoja, vihkoja ym. Kun verkko ja teknologia mielletään näin, verkossa toimimisen kynnyks madaltuu. Lukutaidon aikanaan yleistyessä kirjaan suhtauduttiin hyvin kunnioittavasti ja pelokkaasti. Muistelmissaan vaarini muistelee kunnioituksella omaa kouluaikaansa 1800-luvun lopulla, jolloin opettaja luokan edessä sanoi kirjaimen ja sen jälkeen koko luokka sen toisti. Sitten päästiin sanoihin ja lauseisiin. Vaarini, opettaja itekin, piti mallia erittäin toimivana. (Muistelmat 2006.) Tuskin kukaan enää nykyaikana on samaa mieltä lukemaan oppimisen käy-

tännöistä. Olisiko nyt verkko vähän samassa asemassa? Teemmekö nyt taas saman virheen tietotekniikkaopetuksessa? Opettaja edessä kertoo, mitä nappulaa pitää painaa ja oppilaat tekevät perässä...?

1.2 Tietoyhteiskunta kolmannen sektorin kontekstissa

Tietoyhteiskunnassa ja verkko-opetuksessa on keskeistä ihmisten välinen verkottuminen. Verkottuminen käsitetään lähinnä internetiksi ja sitä kautta kansainväliseksi verkoksi. Verkko-opetus on monitasoista toimintaa, jossa yhdenkin tason esimerkiksi viestittämisen lisääminen tehostaa kumulatiivisesti muita tasoja. Siitä seuraa ihmisten välinen vuorovaikutus, joka on yksi verkko-opetuksen toimintamuoto. (Tella 2001, 14.) Kolmannen sektorin kurssitoiminnassa oppijoiden kokemukset pitää olla osa opetuskontekstia. Oppiminen koostuu taustatekijöistä, oppimisprosessista ja tuloksista. Taustatekijät ovat joko oppijaan liittyviä, kuten aikaisemmat kokemukset, kyvyt, älykkyys, persoona ja kotiolot tai opetusympäristöön liittyviä. Oppija tulkitsee ja havainnoi opetusta hyvin pitkälti taustatekijöiden pohjalta. Ne vaikuttavat oppimisprosessiin yhdessä motivaation kanssa. Vastaavasti tulokset ja arviointi vaikuttavat taustatekijöihin ja sitä kautta seuraavaan oppimisprosessiin. Oppiminen on vahvasti sidoksissa oppijan kulttuuriin. (Tynäjä 2002, 17–19.) Ennen varsinaisen opetuksen alkua kolmannen sektorin kursseilla on hyvä ottaa oppimisen työkalupakkiin mukaan oppijoiden taustan ja kokemuksen mukanaan tuomat palikat. Samalla nähdään myös mahdolliset oppimista estävät taustaoletukset ja niihin voidaan puuttua tai ainakin ottaa huomioon opetuksessa. Tärkeää on saada aikaan positiivinen odottava tunnelma, joka antaa tilaa kaikkien mielipiteille ja ajatuksille.

Koulutukselle on annettu hyvin ristiriitaiset tavoitteet. Sen pitäisi sosiaalistaa nuoria kansalaisia yhteiskunnallisiin normeihin, mutta samalla edistää kriittistä ajattelua. Sosiaalistaminen näyttää olleen vahvemmassa asemassa kriittisen ajattelun jäädessä vasta toiselle sijalle. Yhä edelleen usein opettaja sanoo mitä tehdään ja oppilaat tekevät perässä. Suomen uusi perustuslaki antaa suojan myös radikaalille demokratialle. Toisessa pykälässä lukee: ”Kansanvaltaan sisältyy yksilön oikeus

osallistua ja vaikuttaa yhteiskunnan ja ympäristön kehittämiseen.” Demokraatiakasvatuksen pitäisi sitoutua käsitykseen, joka on tässä merkityksessä radikaali, mutta monin tavoin ihmisen arkeen juurtunut. Sen pitää tarjota kansalaiselle mahdollisuus toteuttaa perustuslain takaamaa oikeutta yhteiskunnan ja elinympäristön kehittämiseen. Nyt kansa ja politiikka pikemminkin etääntyvät kuin lähestyvät toisiaan. Nyt kansa ja politiikka pikemminkin etääntyvät kuin lähestyvät toisiinsa. Tähän ongelmaan ollaan puuttumassa. Viime vuosina aktiiviseen kansalaisuuteen on tähdätty mm. Vanhasen ensimmäisen hallituksen Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelmassa. Siinä koulu ja oppilaitokset tukevat kasvua aktiiviseen demokraattiseen kansalaisuuteen elinikäisen oppimisen periaatteen mukaisesti. (Kansalaisvaikuttaminen 2005; Tomperi & Piattoeva, 2005, 254–261.) Tietoyhteiskunnassa aktiiviselle kansalaisuudelle on annettu merkittävä tehtävä. Sen mahdollistamia forumeja kannattaa ottaa käyttöön ja näin lisätä vuorovaikutusta ihmisten ja instituutioiden välillä. Forumit on kuitenkin rakennettu aika lailla ylhäältä päin. Kolmannen sektorin ääni ei ole tässä vaiheessa päässyt kuuluviin. Opetuksessa kolmannelle sektorille pitää korostaa tietoyhteiskunnan antamia mahdollisuuksia etsiä ja jakaa tietoa sen sijaan, että korostetaan tietoyhteiskuntataitojen tärkeyttä julkisen hallinnon näkökulmasta. Tässä on hyvä mahdollisuus aktiivisen kansalaisuuden lisääntymiseen.

Kansalaisaktiivisuus mittaa sitä, ovatko kansalaiset halukkaita osallistumaan poliittisiin prosesseihin yhteisen hyvän edistämiseksi ja poliittisen auktoriteettien pitämiseksi vastuullisina toimistaan. Aktiiviseen kansalaisuuteen kuuluu, että edistetään yhteistä hyvää. Se edellyttää myös kriittisyyttä ja vallitsevien olosuhteiden kyseenalaistamista. Aktiivinen kansalaisuus edellyttää paitsi kansalaisliikkeiden jäsenyyttä myös ymmärrystä ja opiskelua sekä kykyä neuvotella ja tehdä yhteistyötä. Aktiivinen kansalainen uskaltaa kohdata erilaisuutta ja omaa hyvän itseluottamuksen. Hänellä on tietoa siitä, miten yhteiskunta toimii. (Laitinen & Nurmi 2003, 122–124.) Kansalaisuuden piiriin luetaan kaikki valtion asukkaat. Kansalaisuus on sekä liberalistinen idea yksilön oikeuksista että kommunitaristinen ajatus yhteisön jäsenyydestä ja ihmisen liittymisestä johonkin yhteisöön. Modernin demokratian hyvinvointi ei riipu vain instituutioiden oikeudenmukaisuudesta, vaan myös kansalaisten laatuominaisuuksista ja asenteista. Kansalaisten osallistuminen on demokratian edellytys. Kansalaisaktiivisuus mittaa sitä, ovatko

kansalaiset halukkaita osallistumaan poliittisiin prosesseihin yhteisen hyvän edistämiseksi ja poliittisen auktoriteettien pitämiseksi vastuullisina toimistaan. (Kymlicka 2002, 284-287.) Kansalaisaktiivisuus on tärkeä julkishallinnon näkökulmasta. Kansalaisaktiivisuus kuitenkin edellyttää, että ihminen ajattelee omilla aivoillaan. Sitä ei voi määrätä ylhäältä päin. Tietoyhteiskuntaopetuksen yksi tavoite on lisätä kansalaisaktiivisuutta. Kolmas sektori on tähän hyvä konteksti, koska kansalaisaktiivisuus on ominaista kolmannelle sektorille. Opetuksen pitää lähteä kolmannen sektorin odotuksista, että se koetaan omaksi.

Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelman tavoitteena oli taata kansalaisille ja kansalaisjärjestöille hyvät osallistumismahdollisuudet sekä vahvaan osallistumiseen perustuva demokratia, jolloin kansalaisilla olisi useita tapoja tulla kuulluksi. Kuulemistapoja olivat muun muassa äänestäminen ja kansalaisvaikuttaminen verkossa. Tavoitteena oli myös osallistuva, keskusteleva, monimuotoinen, ihmisten tarpeet ja toiveet herkästi tunnistava kansalaisyhteiskunta. Siinä oleellista oli julkisen vallan ja kansalaisyhteiskunnan suhde sekä järjestöjen mahdollisuudet kansainväliseen toimintaan. (Kansalaisvaikuttaminen, 2005, 1.) Monikulttuurisen yhteiskunnan yksi keskeinen haaste on yhdenvertaisuuden ja erilaisuuden oikeuden yhteensovittaminen. Ihmisoikeudet ovat eettisiä perusoikeuksia, mutta kansalaisoikeudet jokaisen pitää hankkia. Kansalaisoikeudet eroavat ihmisoikeuksista siinä, että ne eivät perustu eettiseen käsitykseen yksilöstä vaan poliittiseen käsitykseen yksilöstä yhteiskunnan jäsenenä kansallisessa valtiossa. Kansalaisuus referoi kansainvälistä suhdetta yksilön ja valtion välillä. Sen ulkoinen olemus on kansalaisuus, joka määrittää kansalaisoikeudet suhteessa muihin valtioihin. (Delanty, 2000, 68–72.) Kansalaisvaikuttamisen politiikkaohjelmassa ei juuri paneuduttu kansalaisuuden määrittelyyn globaalissa maailmassa. Kansainvälisyys kyllä mainitaan, mutta sitä ei käsitellä kansalaisuuden merkityksessä. Yhteiskunnassamme on pitkään ollut käytössä kansalaisia holhoava malli. Sen kääntäminen kansalaisaktiivisuudeksi ei tapahdu hetkessä. On huomioitava myös Suomen kansainvälistyminen. Tietoyhteiskunnassa kansainvälistyminen on mukana lähes koko ajan. Tärkeää on saada se myös osaksi kolmannen sektorin toimintaa ja kannustaa suvaitsevaisuuteen. Kolmannen sektorin aktivointi yhteisölliseen vuorovaikutteiseen toimintaan on yksi tapa lisätä kansalaisaktiivisuutta Suomessa ja maailmanlaajuisesti. Kun se saadaan luontevaksi osaksi kolmannen sektorin toi-

mintaa, myös internetin tietotulvaan voitaneen suhtautua neutraalimmin. Tietoa ei tarvitse pelätä. Riittää, että siihen suhtautuu kriittisesti. Tietoyhteiskunnan antamat mahdollisuudet ovat osa globaalia kansalaisuusajattelua.

Hallituksen tietoyhteiskuntaohjelman tarkoituksena oli lisätä kilpailukykyä ja tuottavuutta, sosiaalista ja alueellista tasa-arvoa sekä kansalaisten hyvinvointia ja elämänlaatua hyödyntämällä tieto- ja viestintäteknikkaa koko yhteiskunnassa. Tärkeä tavoite oli myös se, että Suomi pysyy yhtenä tieto- ja viestintäteknologian johtavista tuottajista ja hyödyntäjistä. Siinä tiedostettiin, että tavoitteet voidaan saavuttaa vain valtionhallinnon, kuntasektorin, yksityisen sektorin ja muiden toimijoiden, kuten kolmannen sektorin yhteistyöllä. Kansalaisten tietoyhteiskunta- valmiudet ja tietoyhteiskuntapalveluiden käytön tehostaminen oli ehkä konkreettisimmin kansalaisten arkea käsittelevä osa-alue tietoyhteiskunta-ohjelmassa. Se vaikuttavuustavoite oli seuraava:

”Kaikilla kansalaisilla on mahdollisuus hankkia kuhunkin elämäntilanteeseen soveltuvat tietotekniikan perustaidot, medialukutaidot sekä valmiudet tietoyhteiskunnan palveluiden käyttämiseen. Sähköisen asioinnin ja tietoverkkojen turvallisuus sekä kansalaisten luottamus sähköisiin palveluihin on hyvällä tasolla.” (Hallituksen tietoyhteiskuntaohjelma 2004, 1–3.)

Tämän ohjelman ansiosta Suomessakin alettiin pitää runsaasti erilaisia tietoteknisiä koulutuksia vapaan sivistystyön organisaatioissa. Näiden tavoite oli saada suomalaiset pysymään maailman kärkijoukossa tietoyhteiskuntavalmiuksien suhteen.

Jokaisen tietoyhteiskuntaohjelman tavoitteena varmasti on parantaa ihmisten elämänlaatua informaatioteknologisin keinoin, mutta lähes jokaisessa tulee vastaan odottamattomia ongelmia, jotka vaikeuttavat tavoitteen saavuttamista. Samoihin ongelmiin törmätään kerta toisensa jälkeen eri puolilla maailmaa. Syynä on se, että ohjelmissa pelataan teknologisesti näkökulmasta ja unohdetaan inhimilliset ja sosiaaliset tekijät. Uuden teknologian saavutettavuutta parannetaan sillä, että huomioidaan mm. kieli ja verkon tarjoama sisältö, lukutaito ja ihmisten koulutus- taso sekä yleensä yhteiskunnalliset rakenteet. (Warschauer 2004, 6.) Internet tarjoaa nykyään hyvin runsaasti monenlaista sisältöä miljoonilla web-sivuillaan. In-

formaation puutteesta sitä ei voi syyttää. Ongelmana onkin se, että informaatio on suunnattu pääasiassa keskituloiselle englantia puhuvalle amerikkalaiselle. Tilanne on aivan toinen, kun tilannetta katsotaan toisenlaisessa sosiokulttuurisessa ympäristössä asuvien ihmisten näkökulmasta. Läheskään kaikki eivät osaa englantia ja myös taloudellinen tilanne vaihtelee. (Warschauer 2004, 81.) Myös Suomessa on paljon ihmisiä, jotka eivät osaa englantia, varsinkin haja-asutusalueilla asuvien kolmannen sektorin toimijoiden joukossa. Kielitaidottomuus ei tee näitä ihmisiä muita huonommiksi, mutta vaikeuttaa tiedon etsimistä ja jakamista internetissä. Vastassa on siis teknologiapelon lisäksi vieras kieli ja sitä kautta kielimuuri. Nämä asiat pitää ottaa huomioon kolmannen sektorin tietoyhteiskuntaopetuksessa. Kun ihmiset löytävät tietoyhteiskunnan mahdollisuudet, he saavat innostua myös tietotekniikasta ja kielioopinnoista, jotka antavat heille uusia mahdollisuuksia tietoyhteiskunnan hyödyntämisessä.

Ohjelmien tavoitteena oli aktivoida kansalaisia toimimaan. Voisivatko tietoyhteiskuntaohjelma ja kansalaisvaikuttamisen ohjelma toimia yhteen siten, että tietoyhteiskuntaohjelma antaa meille työkalut ja kansalaisvaikuttamisen ohjelma aktivoi meidät käyttämään saamiamme työkaluja? Yhteisöllisessä oppimisessa näiden ohjelmien tavoitteet antavat meille monia mahdollisuuksia tehdä teknologiasta työkalu ja auttaa yksilöiden ja yhteisöjen kohtaamista. Yhteisöllisessä oppimisessa seurataan tietoyhteiskunnan toista valtavirtaa, joka lähtee ihmisten arkipäivän tarpeista ja hyvinvointipalveluista. Siinä ihmisten erilaiset taustat ja osamisesurssit voidaan ottaa yhteiseen käyttöön.

2. Tietoyhteiskuntaopetus kolmannella sektorilla

Oppiminen kolmannella sektorilla perustuu pääsääntöisesti yksilön vapaaehtoiseen haluun opiskella. Tällöin pakottava opin syöttäminen toimii vielä huommin kuin oppivelvollisuuskoulutuksessa. Kolmannelle sektorille kannattaa kehittää sinne sopivia pedagogisia malleja, jotka ottavat huomioon oppimisen luonteen tässä ympäristössä. Tietoyhteiskuntaopetuksessa kolmannella sektorilla kohtaavat tekniikka, asian outous, kielimuuri ja oppijoiden ennakkokäsitykset. Mukaan pitää saada myös kolmannelle sektorille tyypillinen yhteisöllisyys. Verkko-opetus voi olla siinä sekä mahdollistaja että estäjä.

2.1 Yhteisöllisyys ja tietoyhteiskunta

Yhteisöllisyyttä korostavat oppimiskäsitykset ja teoriat pitävät vuorovaikutusta oppijoiden kesken oppimisen edellytyksenä. Toinen yhteisölliseen oppimiseen usein liitetty asia on opetusteknologian ja verkkoympäristön hyödyntäminen. Se ei kuitenkaan ole ongelmatonta kaikkien oppimaan pyrkivien ryhmien suhteen. Monien nykyisten oppimiskäsitysten ja teorioiden mukaan oppimisen ja opiskelun sosiaalinen ja vuorovaikutuksellinen luonne on oleellista itse oppimisen kannalta. Yhteisöllisessä oppimisessa tietoa rakennetaan yhdessä toisten kanssa. Oppiminen voidaan ymmärtää kasvamisena yhteisöllisyyteen. Ihminen on sosiaalinen olento, ja hän elää sosiaalisessa yhteisössä. Käytännön toiminta on johdonmukaista, kun yksilö sitoutuu yhteisöönsä. Kuuluakseen täysin yhteisöön täytyy olla väleissä muiden kanssa ja ymmärtää heitä. Yhteistoiminnallisen oppimisen eri muotoja ja menetelmiä yhdistää se, että niissä oppiminen tapahtuu ongelmanratkaisun ja oppijoiden keskinäisen neuvottelun avulla. Se tarkoittaa, että ihmiset ovat valmiita neuvottelemaan keskenään yhteisön ja oppimisprosessin käytänteistä. Jäsenyys käytännön yhteisössä on keskinäisen sitoutumisen muoto, joka määrittää yhteisön. Maantieteellinen läheisyys helpottaa yhteisön syntymistä, mutta keskinäinen vuorovaikutus on sen ydin. Teknologia ei takaa toimivaa vuorovaikutusta oppijoiden välillä, mutta voi auttaa sitä ja korvata maantieteellisen läheisyyden. Verkkopeda-

gogiikassa oppimisen vuorovaikutuksellisuuden tukeminen tuntuu erityisen haasteelliselta. Se korvaa maantieteellisen läheisyyden puutteen, mutta vaatii paljon työtä. Oppijoita on vaikea saada oikeasti oppimaan toisiltaan. (Siitonen & Valo 2007, 56–57; Wenger 1998, 73–75.) Yhteisössä on usein yksilöitä, jotka eivät ole ihan täysivaltaisia jäseniä. He ovat erilaisia ja kokevat itsensä muukalaisiksi. Varsinkin virtuaaliyhteisöissä erilaisuus voi korostua. Yhteisöllisen oppimisen haaste on saada aikaan aitoa vuorovaikutusta ja keskinäistä kunnioitusta erilaisten yksilöiden kesken.

Keskinäinen sitoutuminen ei tee ihmisistä samanlaisia, mutta lisää yhteyttä heidän välillään. Yhteinen tehtävä oppimisprosessissa saa erilaiset ihmiset tekemään yhdessä töitä. He ymmärtävät, että kaikkea ei voi tietää tai tehdä itse. Siksi täytyy hyväksyä toisen apu ja tieto. Käytännön yhteisö ei välttämättä ole sopuisa harmoninen kokonaisuus. Siellä voi olla paljon erimielisyyttä ja ristiriitoja, mutta keskinäinen sitoutuminen pitää yhteisön koossa. Keskinäiset suhteet on monimutkainen sekoitus valtaa ja riippuvuutta, mielihyvää ja tuskaa, onnistumista ja epäonnistumista, ystävyyttä ja vihaa. (Wenger 1998, 75–77.) Kaikkia näitä tunteita tarvitaan. Se on osa opettamista, opiskelua ja oppimista. Pelkkä harmonia ei vie asioita eteenpäin, vaan toiminta taantuu. Yhteisössä myös ihmiset on nähtävä kokonaisuuksina, joilla on elämää oppimisen ulkopuolellakin.

Yhteisöllisessä oppimisessa on kyse siitä, että oppiminen ei ole enää tietyn tekniikan opettelemista tai yksilön omien taitojen vahvistamista. Siinä oppiminen on osa isompaa kokonaisuutta. Tästä yksi tutkimusprojekti oli Verkkoyhteisöjen kehittyminen, joka käynnistyi 2001 Tampereella. Siinä kansalaisverkot jaettiin kolmeen ryhmään niiden keskeisten pyrkimysten perusteella.

- Yksittäisen kansalaisen oikeuksien, resurssien ja palveluiden näkökulmaan, jossa kaikille mahdollistetaan yhtäläisiä oikeuksia. Pitää olla joko verkko tai perinteinen tapa yhteydenpidossa hallinnon ja kansalaisten kesken. Tarvitaan edulliset laaja-kaistayhteydet ja toimivat sähköiset lomakkeet ym.
- Alueiden ja yhteisöjen kehittämiseen, jossa oleellista on alueen elinvoimaisuus, työllistäminen ja oppivat yhteisöt. Näin kansalaisella on mahdollisuus aktiivisen toimijan rooliin.

- Kansalaisten osallistumis-, julkaisu- ja ilmaisumahdollisuuksien vahvistamiseen ja avoimen vastavuoroisen kansalaiskeskustelun kehittämiseen, jolloin kansalaiset ovat toimijoita, jotka tuottavat aktiivisesti sisältöä ja osallistuvat päätöksen tekoon yksilöinä ja yhteisöinä. (Sirkunen, 2004, 10–11.)

Näistä kaksi viimeistä ovat hyviä esimerkkejä yhteisöllisestä oppimisesta. Niissä korostuu yksilön ja yhteisön merkitys. Tosin niissä on jo ennako-odotuksena, että kansalaiset haluavat osallistua ja vaikuttaa. Aikuisväestöstä suuri osa on sopeutunut odottamaan, että heitä ohjataan ylhäältä. Halu osallistumiseen ja vaikuttamiseen täytyy synnyttää uudestaan antamalla aikuisille sellaiset työkalut, jotka he voivat kokea omikseen.

Kansalaisten verkkomedian kehittämisen perusehto on ymmärrys toiminnasta yhteisöllisenä oppimisena. Tärkeää on toimijan oman tavoitteen sopivuus yhteiseen tavoitteeseen ja yksilöiden keskinäinen dialogi, joka tähtää ymmärrykseen ja harjintaan. Yksilö ja yhteisö oppivat rinnakkain. Silloin tapahtuu muutos tiedoissa, taidoissa ja asenteissa. (Kotilainen, 2004, 281.) Oppimisen ja opettamisen tavoitteena pitää olla demokraattinen yhteisö, jossa kunnioitetaan yksilöä osallistujana ja kehittäjänä. Siinä pitää olla oma halu toimia, jolloin ollaan valmiita vuorovaikutukselliseen yhteisölliseen malliin.

Yhteisöllisessä mallissa oppijoille ei voida antaa ylhäältä tarvetta. Irlannissa annettiin neljälle kaupungille iso määräraha, jolla ne voivat kehittää itsestään tietojen kaupungin. Yksi näistä, pieni Ennisin kaupunki, päätti jakaa rahalla kaikille talouksille internetyhteydellä varustetun tietokoneen. Muut kaupungit käyttivät rahan koulutukseen, sähköisten palvelujen kehittämiseen, tietoverkkojen kehittämiseen ja asukkaille tiedottamiseen uusista palveluista. Kolmen vuoden kuluttua Ennisillä ei juuri ollut näytettävää, mitä rahapanostuksella oli saatu aikaan. Ihmiset olivat saaneet koneensa ja koulutusohjelmatkin oli käyty. Niissä ei vain onnistuttu saamaan ihmisiä tietoisiksi siitä, mitä he voisivat koneidensa avulla parantaa elämänlaatuaan. Päinvastoin koneiden käyttö joissain tapauksissa heikensi hyviä yhteiskunnallisia rakenteita. Esimerkiksi työttömät olivat aikaisemmin käyneet kolme kertaa viikossa ilmoittautumassa työvoimatoimistossa ja samalla tavanneet

muita työttömiä. Nyt he saattoivat hoitaa ilmoittautumisen verkon välityksellä. Monille tuotti vaikeuksia koneen käyttö ja vielä useammat eivät edes halunneet oppia, koska he kaipasivat sosiaalista kontaktia, jonka he saivat käydessään työvoimatoimistossa. Monet koneet myytiin pimeillä markkinoilla. Koulutukseen ja sisällön tuottamiseen panostaneet kaupungit hyötyivät saamastaan rahoituksesta selvästi paremmin. (Warschauer 2004, 3–4.) Ennisissä päättäjät luulivat tietävänsä, mitä kansa tarvitsee. Kaupunkilaiset eivät itse päässeet vaikuttamaan. Yhteisöllisyyttä ja sitä kautta sitoutumista kaupungin tarjoamaan tietoyhteiskuntaan ei syntynyt.

Suomessakin halutaan korostaa kansalaisaktiivisuutta ja sitä kautta osallistumista ja vaikuttamista. Meilläkin on kehitetty pitkälle tietoteknologiaa ja yhteyksiä, jotka antavat tähän hyvän mahdollisuuden. Ongelmana on, että tietoyhteiskunta Suomessa on toteutettu ylhäältä alaspäin. Aloitteen tekijät ja toimijat digitaalisten palvelujen kuten esimerkiksi digitelevision tarjoamisessa kansalaisille ovat pääasiassa valtiovallan edustajia tai laitteiden markkinoijia. Se tukee kyllä teknologiayritysten toimintaa ja taloutta, mutta kansalaisilta se vaatii laitteiden käytön ja medialukutaidon opettelua. (Kupiainen 2006, 184.) Tietotekniikkaa opetetaan monella tasolla. Olemmeko kuitenkin unohtaneet tässä kehityksessä ihmisen? Opiminen ei voi tapahtua käskyttämällä. Vaikuttaminen ja osallistuminen tapahtuvat yksilön omasta tahdosta.

2.2 Tietoyhteiskuntataitojen opettaminen Lapissa

Lapissa tietoyhteiskuntataitoja on opetettu monella sektorilla. Tässä keskityn lähinnä kolmannelle sektorille kohdennettuun opetukseen. Lapin lääninhallitus on rahoittanut vapaan sivistystyön organisaatioiden antamaa tietoyhteiskuntaopetusta useina vuosina. Tietoyhteiskunnan kansalaistaidot -hankkeen kohderyhmänä ovat olleet keski-ikäiset aikuiset, työelämän ulkopuolella oleva väestö, eläkeläiset, eräät erityisryhmät kuten maahanmuuttajat ja vammaisryhmät sekä pienissä ja keskisuurissa yrityksissä työskentelevät yrittäjät ja henkilöstö. Hankkeessa on toteutettu motivointikampanjoita joista mainittakoon aikuisopiskelijan viikko vuosina 2000–2002, Varttuneet verkolla v. 2000 ja Reittiopastusta verkkoon v. 2003.

Näissä kirjastot ovat olleet merkittävässä roolissa. Toinen toteutuskohde on ollut aikuisoppilaitosten aktivointi. Siinä on ollut tavoitteena aktivoida vapaan sivistystyön oppilaitoksia ja neuvontajärjestöjä antamaan tietoyhteiskuntakoulutusta. Kolmantena toteutuskohdeena on ollut tuki- ja neuvontahenkilöstön koulutus, joka toteutettiin tietoyhteiskuntataitojen vertaiskouluttajakursseina. Kurssit alkoivat vuonna 2001. Vuoden 2002 tavoitteena oli vertaiskoulutuksen osallistuvien lisääminen ja motivaation ja soveltuvuuden varmistaminen. Vuosina 2003–2004 toiminta pyrittiin vakiinnuttamaan kirjastojen, kansalaisjärjestöjen ja vapaan sivistystyön toiminnaksi. (Koulutuksen ja tutkimuksen ... 2003, 6-10.)

Tietoyhteiskunnan kansalaistaidot –hankkeessa on keskitytty tietotekniikan vertaiskoulutukseen sekä tuki- ja neuvontahenkilöstön koulutukseen. Koulutusta on annettu melko tasaisesti ympäri Lappia. Vertaiskoulutusta on annettu jo tietotekniikan perustaidot hallitseville tietotekniikan käytön opettamisesta. Näissäkin kursseissa tietotekniikkakoulutusta on annettu peruskursseina. Kohderyhmänä on ollut työttömät, ikäihmiset ja syrjäytyneet. Eniten koulutukseen on osallistunut yli 30 -vuotiaat aikuiset ja ikäihmiset. Alueellisesti koulutus on ollut melko tasaista, mutta se on keskittynyt lähinnä taajamiin, koska kylillä ei ole ollut kouluissa riittävää tietoteknistä varustusta. (Karjalainen 2004, 16–18.) Lapissa on tarjottu mahdollisuutta tietoyhteiskunnan kansalaistaitojen hankkimiseen joka puolella maakuntaa. Koulutukseen on kuulunut tietotekniikkaperusteiden lisäksi myös henkilökohtaista neuvontaa, jolloin opiskelija on voinut hyödyntää tietoverkkoja omaan arkeen liittyvien tarpeiden mukaisesti. Koulutussisältöjen osalta on jäänyt epäselväksi, onko koulutukseen kuulunut vuorovaikutustaitojen, kuluttajataitojen tietoyhteiskuntaan vaikuttamisen opetusta. Samoin tiedon hankinta ja kriittinen tiedon arviointi tuntuu jääneen vähäiseksi opetuksessa. (Karjalainen 2004, 32–34.)

Hankkeen arvioinnissa kysyttiin kouluttajien toiveita. He korostivat suunnittelun tärkeyttä. Kurssit ovat nyt lyhyitä ja kurssilaisten lähtötaso vaihtelee. Ihmisten asenteissa ja motivaatiossa on parantamisen varaa. Pelko tietotekniikkaa kohtaan, oppimishaluttomuus ja epäselvyys hyödyntämismahdollisuuksista omassa arjessa näkyvät kurssilaisten asenteissa, jolloin motivaatiota ei juuri ole. Kurkseista pitäisi saada innostavia. Tarve tietotekniikkataidoista pitäisi osoittaa niin työssä kuin arjessakin. Syrjäkylille pitäisi saada pienimuotoista lähikoulutusta. Se edellyttää

kylille tietotekniikan opastajia. (Karjalainen 2004, 35–36.) Kurssit ovat jääneet irrallisiksi ihmisten omasta arjesta. Tietoyhteiskunnan sisällön osuus näyttää myös jääneen vähäiseksi. koulutuksen integroiminen osallistujien arkeen tai harrastuksiin voi lisätä mielenkiintoa. Ryhmässä yhteisen asian kanssa työskennellessä tietotekniikka voi tulla mukaan työkaluksi, jota pitää oppia käyttämään sen sijaan, että se on itsetarkoitus ja siten osalle pelottava.

Vuosien 2000 - 2002 aikana arvioitiin tietotekniikkaa taitamattomien henkilöiden määrän Suomessa puolittuneen. Riski eriarvoisuuden lisääntymisestä on kuitenkin säilynyt. Yhteistyö vapaan sivistystyön organisaatioiden, kuten kansalaisjärjestöjen, kansalaisopistojen ja kirjastojen välillä on lisääntynyt ja on luotu edellytyksiä monikäyttöisten opetus- ja opiskelumateriaalien saatavuuteen. Lääninhallitusten organisoima tietoyhteiskuntataitojen opetuksen tuki- ja neuvontahenkilöstön koulutusohjelma on toiminut. Tietoyhteiskuntataitohanke on kokonaisuudessaan aktivoanut asiantuntija- ja kansalaiskeskustelua. (Koulutuksen ja tutkimuksen ... 2003, 16–17.) Tavoitteiden asettelussa on onnistuttu kohtuullisen hyvin. Huomioitavia asioita jatkossa kuitenkin on. Välineympäristössä pitää paremmin huomioida eri kansalaisten elämäntilanteen mukaan määräytyvät tarpeet. Kolmannen sektorin roolia tietoyhteiskuntatoiminnassa pitäisi aktivoida. Tärkeimpänä painopistealueena jatkossa on kansalaisten motivoiminen. Tietoyhteiskunnan palvelujen saatavuutta on painotettava entisestään. Arjen hoitaminen, yhteydenpito ja opiskelu tietoverkkojen avulla tulee mahdollistaa. Se edellyttää tuki- ja neuvontahenkilöstöä kansalaisten avuksi. Tuki- ja neuvontahenkilöstön motivaation tueksi tarvitaan aktivointikeinoja, jossa kolmannen sektorin roolia ja vastuuta vahvistetaan. Kansalaisten tietoyhteiskuntataitojen edistämistä ja palveluiden saatavuutta pitää tarkastella osana kansalaistoimintaa ja osallisuuden pyrkimyksiä. (Koulutuksen ja tutkimuksen ... 2003, 18–19.) Todennäköisesti nyt tietotekniikkaan varautuneesti suhtautuvat ovat jääneet tähänastisen tietotekniikkapainotteisen koulutuksen ulkopuolelle. Tietoyhteiskuntaopetus pitää tuoda oppijoiden luo eikä päinvastoin. Opetuksessa pitää kiinnittää huomiota tietoyhteiskunnan kansalaisille tuomiin mahdollisuuksiin ja oikeuksiin. Oppijoiden pitää tiedostaa vuorovaikutustaidot ja vaikuttamismallit tietoyhteiskunnassa. Kriittinen ajattelu ja tiedonhankinta pitää kuulua oleellisena osana koulutukseen.

Yhdessä verkossa -kurssi toteutettiin omana toimintatutkimuksena niin, että tavoitteena oli löytää yhteisöllisen opetuksen mallista keinoja saada tietoyhteiskuntaopetus lähemmäksi osallistujien arkea ja samalla kiinnittää vertaisohjauskoulutus osallistujien harrastusten kautta johonkin ryhmään. Ajatuksena oli, että kurssilaiset voivat jo kurssin aikana toteuttaa omaan harrastukseen liittyviä tietoyhteiskunnan mahdollisuuksia eli käsitellä ja jakaa tietoa ja oppia suhtautumaan siihen kriittisesti (Liite 1).

3. Oppimisen teorioita ja malleja

Kolmannella sektorilla opetus on yleensä vapaaehtoisuuteen perustuvaa informaalista opetusta. Kurssilaisten tavoitteena ei ole saada jotain tutkintoa, vaan halu oppia perustuu erilaisiin intresseihin, joita voi olla esimerkiksi tiedonjano, omaan harrastukseen liittyvä tarve tai halu oman kansalaisaktiivisuuden lisäämiseen. Tämä asettaa omat haasteensa myös käytettävälle pedagogiikalle. Kolmannella sektorilla opiskellaan itseä varten. Aikuisilla oppijoilla on kokemusta, joka antaa oppimiselle pohjaa. Kokemus ja sen mukanaan tuoma hiljainen tieto pitää integroida opetusprosessiin.

3.1 Kokemus ja tieto oppimisessa

Vahva usko peruskoulutuksen ja nuoruusiän ammattitaidon hankkimiseen perustuu perinteiseen käsitykseen ihmisen oppimiskyvyistä. Siinä ajatellaan, että ihmisillä on olemassa perusälykkyys, joka on oppimisen perusta. Jos et ole perusälykäs, et voi liikaa oppiakaan. Oppimiskyvyn uskotaan olevan parhaimmillaan lapsuudessa ja varhaisessa aikuisuudessa. Kouluoppimisen merkitykseen yksilön kykyjen kehityksessä uskotaan vahvasti. Aikuisiällä tapahtuvaa oppimista ei silloin pidetä merkittävänä. Perinteinen malli suhtautuu vähättelevästi ihmisten taitojen kehittymiseen ja kulttuuriin oppimisessa ja siten rajoittaa aikuiskasvatuksen merkitystä. Nuoruuden koulumenestys ei ole suoraan verrannollinen työssä menestymiseen. ”Huono” oppilas voi olla taitava työntekijä. Sternbergin kehittämä vaihtoehtoinen älykkyysteoria eli kolmoisteoria (eng. triarchic theory) korostaa luovuutta ja käytännön taitoja analyyttisten ja muistipohjaisen taitojen lisäksi. Näitä jälkimmäisiä korostetaan yleensä koulutyöskentelyssä ja kykyjä mittaavissa testeissä. Tämän älykkyysteorian perustana on luovuus ja käytännöntaidot. Nyt aikuisen oppimisen merkitys kasvaa. Lisääntyvä asiantuntijuus ja elämäkokemus vahvistavat elinikäisen oppimisen tärkeyttä. Tässä mallissa pääkohdaksi tulee mielekäs oppiminen, jota tulee työssä ja jokapäiväisessä toiminnassa ja jolla on merkitystä inhimillisten taitojen kehittymiseen kulttuurisessa kontekstissa. Siinä

myönnetään moniulotteisen elinikäisen kehittymisen merkitys inhimillisten kykyjen kehittämisessä ja oppimisessa. (Tarff & Sternberg 1998, 110–112.) Aikuisen kokemus ja tieto ovat hyvä tausta uuden oppimiselle ja yhteisölliselle oppimiselle, missä oppijat yhdessä etsivät ja työstävät uutta tietoa.

Valmiina annettu tieto ei juuri vaikuta ihmisen käyttäytymiseen. Tieto ei ole jotain itsen ulkopuolelta. Tieto ja totuus ovat jotain, jota ohjaajan ja oppijan on lähdettävä etsimään itsestä ja tutkimustehtävästä. Ohjaaja ei ole tiedon lähde tai oppijan oppimisen kontrolloija, vaan auttaja. Kokonaisvaltaisen oppimisen viitekehys perustuu yksilön elämismaailmaan ja oppiminen oppijan henkilökohtaiseen kokemukseen. Oppimisen sisäistämiseen tarvitaan kolme ehtoa. Oppilailla pitää olla sopiva oppimiskonteksti. Heidän etsimänsä tai heille tarjottu tieto pitää sopia tähän kontekstiin. Heillä täytyy vielä olla mahdollisuus käsitellä tätä tietoa ja muodostaa siitä yhteyksiä. (Coles 2000, 360; Ojanen 2000, 15–16.) Oppimisen kannalta tärkeää on tiedon etsiminen ja sen sovittaminen omaan kokemukseen.

Objektiivisen tietokäsityksen mukaan tietoa saadaan kokemuksen ja havainnoinnin kautta eli empiirisen ajattelun seurauksena. Rationalismi sen sijaan näkee tiedon ensisijaiseksi lähteeksi järjen ja ajattelun. Sen mukaan havainto ei vielä ole tietoa, se syntyy vasta ajattelemalla. (Tynäjä 2002, 24.) Kokemuksellisen oppimisen teoria kuvaa oppimista inhimillisenä kokemuksena ja kykynä käyttää sitä hyväksi. Tieto täytyy kokea oman elämänkokemuksen avulla, että se muuttuu oppimiseksi. Konstruktiivinen teoria käsittää oppimisen oppijan oman toiminnan tuloksena, jolloin ymmärtäminen kuuluu oleellisena osana oppimiseen. Tieto ei voi olla tietäjästään riippumaton, objektiivinen heijastuma maailmasta, vaan on aina yksilön tai yhteisön rakentama. Silloin oppiminen ei ole tiedon passiivista vastaanottamista vaan oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa oppija tulkitsee omia havaintojaan ja saamaansa tietoa kokemuksensa ja aikaisemman tietonsa kautta. Oppiminen on kontekstisidonnaista ja siihen kuuluu sosiaalinen vuorovaikutus. Oppijaa ei voi vain täyttää tiedolla. Hänen kuuluu olla aktiivisesti merkityksiä etsivä ja niistä tietoa etsivä toimija. Ihminen on aktiivinen olento, jonka tieto muodostuu toiminnasta. Konstruktivistien epistemologian näkökulmasta todellisuutta ei ole mahdollista tavoittaa aistihavainnoilla, vaan ihmismieli tulkitsee havainnot mielen sisäisen rakenteen pohjalta. Nämä käsitteet ja määreet vaihtelevat.

vat kielen ja kulttuurin mukaan ja ovat jokaiselle yksilöllisiä. Aikuisten oppimisessa on myös huomattava, että aikuiset antavat kokemukselle merkityksiä. Tunteet vaikuttavat ja se on otettava opetuksessa huomioon. (Ojanen 2000, 22; Tynäjä 2002, 37–38.) Konstruktivisen teorian mukaan oppiminen on kokemuksellista ja yksilöllistä. Oppiessaan oppija käsittelee tietoa omalla tavallaan. Tieto sisäistyy hiljaiseksi tiedoksi, yksilön omaisuudeksi. Sosiaalinen vuorovaikutus tekee oppimisen yhteiseksi.

Uuden tiedon syntyminen on oppimisen perusidea. Pelkkä passiivinen tieto ei ole oppimista. Oppimista syntyy, kun hiljainen tieto ja informaatio työstetään jaetuksi tiedoksi. Hiljainen tieto on tiedon perusta. Se perustuu kokemukseen, tunteisiin ja ideoihin, mutta siinä on myös kognitiivinen osuus. Se on osa asiantuntijuutta. (Nonaka & Takeuchi, 1995, 8.) Hiljainen tieto on aikuiskasvatuksessa merkittävä osa tiedon käsitettä. Hiljainen tieto on tavallaan enemmän kuin tietoa. Se on pikemmin menettelytapa kuin selitys. Hiljainen tieto ansaitaan ja se kertyy ihmisen omaksi tiedoksi. Se on puhumatonta ja alikorostunutta ja ilmaistaan epäsuorasti. Hiljainen tieto samaistuu yksilöltä toiselle tekemisen kautta, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja muuttuu siinä näkyväksi jaetuksi tiedoksi. Hiljaisen tiedon tutkimus osoittaa, että ajattelutavassa tapahtuu muutoksia, kun ihminen elää ja oppii. Ihmisen kyky käsitellä erilaisia asioita muuttuu. Hänellä on kyky oppia koko eliniän. (Nonaka & Takeuchi, 1995, 68; Tarff & Sternberg 1998, 118.) Hiljainen tieto ei kehity passiivisesti, vaan edellyttää ihmiseltä aktiivista otetta. Siihen tarvitaan halua oppia ja kehittyä. Hiljaisen tiedon määrään ja varsinkin jakamiseen vaikuttaa se, millaiseksi ihminen tuntee oman asemansa yhteisössä. Sosiaalipedagogiikka näkee yhteisöllisyyden merkityksen oleellisena oppimisessa.

Ihmisiän aikana tiedoissa ja kyvyissä tapahtuu muutoksia. Älylliset taidot eivät lisäänty, mutta käytännön tiedot ja taidot sekä hiljainen tieto lisäänty myöhäiseen aikuisikään asti. Hiljaista tietoa voidaan pitää tavallaan älyllisen tiedon kristallisoituneena muotona. Myös käytännön älykkyyden konteksti muuttuu iän myötä. Teknologian edistyminen ja roolien muuttuminen antavat aikuiselle mahdollisuuden suunnata taitojaan uudella tavalla. Aikaisemmin opitut tiedot menettävät merkitystään ja aikuisiällä hankittu hiljainen tieto ja kokemus saavat lisäävät merkitystä. Yksilö voi oppia ja kartuttaa hiljaista tietoa jatkuvasti. Hiljaisen tiedon

oppimisessa on kolme perustekijää. Yksilö voi rakentaa jo olevia tietojaan, hän voi osallistua vuorovaikutukseen oman alan asiantuntijoiden kanssa tai hän voi työstää omaa kykyään hankkia hiljaista tietoa. Hiljaisen tiedon oppiminen on aktiivista toimintaa. Aikuiskasvatuksen haaste on löytää keinot, joilla hiljaista tietoa voidaan tehokkaasti hyödyntää oppimisessa ja kuinka vanhat ja uudet taidot voidaan kasvatuksen keinoin yhdistää yhteiseksi jaetuksi tiedoksi. (Tarff & Sternberg 1998, 119.) Yhteisöllisen oppimisen malli perustuu pitkälti tähän jaettuun asiantuntijuuteen. Kurssilaiset tuovat opetustilanteeseen oman tietonsa ja kokemuksensa. Näiden tueksi etsitään uutta tietoa. Ne työstetään yhdessä uudeksi ratkaisuksi ja opitaan uusi näkökulma.

Koulutuksen perustavoite voi nykyään olla jaetun tiedon käsitteen opettaminen. Kasvatuksen painotus pitää muuttaa yksilöllisestä tiedon lisäämisestä vastaanottamaan muutos ja käyttämään uudella tavalla resurssejaan ja tietojaan aktiivisesti yksin ja yhdessä. Sellainen koulutus rohkaisee ja jalostaa ihmisen herkkyyttä luoda ympäröivää maailmaa uudelleen ja vahvistaa omaa toimintaansa. Tarkoituksellinen ja refleктоiva jaetun tiedon korostaminen koulutuksessa saa oppijat toimimaan tutkijoina, jotka käsittelevät tietoa työkaluna eivätkä substanssina. Oppijat ovat silloin valmiita, ei ainoastaan hyväksymään muutosta, vaan selkeästi edistämään sitä. (Pea 2001, 81- 82.) Kolmannella sektorille suunnatussa verkko-opetuksessa hiljainen tieto pitää saada osaksi opettamista ja oppimista. Oppijoiden kokemukset ja heille karttunut hiljainen tieto antaa materiaalia ja pohjaa uuden tiedon syntymiseen ja sitä kautta oppimiseen. Tutkivan yhteisöllisen oppimisen malli perustuu juuri näiden käyttöön.

3.2 Tutkivan oppimisen malli

Tutkivan oppimisen malli perustuu ongelmalähtöiseen malliin. John Dewey kehitti sen jo 1900-luvun alussa ja sen jälkeen sitä ovat edelleen kehittäneet monet tutkijat. Yksi esitysmalli siitä on kuuden askeleen malli, jossa oppiminen tapahtuu kuudessa osassa. Ensin etsitään ongelma ja sitten havainnollistetaan se. Seuraavaksi suunnitellaan ongelmalle ratkaisu. Seuraavassa vaiheessa toteutetaan suun-

nitelma ja sitten valitaan paras ratkaisu. Lopuksi arvioidaan oppiminen. Malli ei etene lineaarisesti vaan syklistä. Aina välillä joudutaan palaamaan aikaisempaan osaan. Usein ajatellaan, että eri askelmien ratkaisu tapahtuu yksilön aivotyöskentelyä. Tosiasiassa ryhmän toisten jäsenten osuus on ratkaiseva. Ratkaisu tapahtuu jaetulla ajattelulla. Erilliset askelmat eivät yleensä ole tiedollisia kokonaisuuksia, vaan niihin liittyy paljon muita sisäisiä tai ulkoisia käsitteitä. Oppijan on opittava löytämään tarvitsemansa tieto. Ongelmapohjainen tai tutkiva oppiminen tukee tätä. Se on kasautuvaa kumulatiivista oppimista, joka haastaa refleктоimaan omia ongelmia ja sitä kautta oppimaan. Ongelmalähtöisessä oppimisessa merkittävä rooli on juuri ulkoisilla esityksillä, ympäristön ilmiöillä ja käytössä olevilla välineillä ja työkaluilla. (Ojanen 2000, 52; Pea 2001, 66–67.)

Tutkivan oppimisen mallissa on paljon ongelmalähtöisen oppimisen piirteitä. Ongelmalähtöisessä oppimisessa tietoa opitaan mielekkäässä asiayhteydessä, jolloin tiedon ymmärtäminen helpottuu. Itsesäätelyn taidot kehittyvät, kun joutuu arvioimaan oppimaansa. Samalla oppii tunnistamaan omat vahvuutensa ja heikkoutensa ja kriittinen ajattelu kehittyy. Ongelmalähtöinen oppiminen on myös hyvä motivaation herättäjä. Kun etsii vastausta asettamaansa ongelmaan, kiinnostus syntyy ja oppija kokee roolinsa aktiiviseksi. Tutkivaa oppimista voidaan soveltaa hyvin monenlaisissa oppimismenetelmissä. Tutkiva oppiminen käyttää hyväkseen sosiaalista vuorovaikutusta ja siinä oppiminen muistuttaa tutkimusprosessia. Tutkiva oppiminen on käsitteellisen muutoksen prosessi, jossa oppiminen perustuu asian ymmärtämiseen ja sisäistämiseen pelkän muistamisen sijaan. Oppijan käsitykset vahvistuvat ja saavat uusia sisältöjä. Tutkivan oppimisen ajatus on, että aikaisemmin luodun tiedon ymmärtäminen ja uuden tiedon luominen ovat tosiasiasa samankaltaisia prosesseja. Tutkiva oppiminen ei ole muita malleja poissulkeva vaan yksi vaihtoehto muiden joukossa. (Hakkarainen ym. 2004, 292–293; Tynjää 2002, 95–96.)

Opetuksen kuuluu lähteä ihmisistä ja heidän ongelmistaan. Vapauttava kasvatus on kognitiivista, ei mukauttavaa tietoa antavaa. Se on tilanteiden opettamista, missä tiedostavat objektit ovat yhteydessä tiedostaviin toimijoihin, toisaalta opettajaan toisaalta oppilaaseen. Oppilas-opettaja suhde on tasa-arvoinen vuorovaikutussuhde. Tallettavan opetuksen luonteesta vapautunut ongelmalähtöinen opetus

voi toimia vapautuksen käytäntönä vain, jos se ylittää tallettavan opetuksen vastakkainasettelun ja toimii dialogina. Opettaja ei ole enää joku, joka opettaa, vaan joku joka käy dialogia, vuoropuhelua oppilaidensa kanssa ja joka tarpeen tullen myös opettaa. He ovat yhdessä vastuussa prosessista, jossa kaikki kasvavat ja kehittyvät. Tässä mallissa auktoriteetti on vapauden sisällä, ei sitä vastaan. Tutkivassa opetuksessa ei ole dikotomiaa opettaja-oppilas – suhteessa. Opettaja ei ole toisaalta konstruktiiivinen, toisaalta narratiivinen. Hän on aina kognitiivinen niin prosessin tekemisessä kuin dialogissakin. Opiskelijat ovat kriittisiä kanssatoimijoita dialogissa opettajan kanssa. (Freire 2001,76.) Omien kokemusten käyttö ja niiden reflektio ovat tärkeitä aikuisten oppimisessa. Kasvatuksessa on tavoitettava opiskelijoiden kokemus elämänympäristöön ja valtakulttuuriin. Siinä toiminta ja teoria yhdistetään. (Hannula 2000, 174–176.) Tutkivassa oppimisessa ensisijaisen tärkeää on, että oppivat haluavat oppia eli ovat motivoituneita. Opetustilanne on luotava oppijoiden ehdoilla, heidän tarpeistaan lähteväksi. Tähän yhtenä ratkaisuna on etsiä ratkaistavat ongelmat oppijoiden arjesta tai harrastuksista.

Tavanomaisessa oppimisessa informaatio tuotetaan jo olevaan ongelmaan. Tavoitteena on omaksua tietty sisältö. Tutkivan oppimisen lähtökohta on tutkimusprosessin ohjaaminen ongelmia asettamalla. Siinä haetaan järjestelmällisesti vastausta ongelmaan, jota ei voida ratkaista aikaisemmin hankitun tiedon varassa. Siinä etsitään merkityksellistä uutta tietoa. Ongelman asettaminen ohjaa tiedonhankintaprosessia. Siitä saa pohjan tiedonlähteiden mielekkäälle käytölle ja suuren informaatiomäärän hallitseminen helpottuu. Ilman ongelmaa tiedonhankinta lähtee tiedonlähteiden rakenteista eikä opiskelijan omista tavoitteista, jolloin tuloksena on tiedon mekaaninen kopiointi ja opettelu. Tutkiva oppiminen merkitsee, että oppija määrittelee ja reflektoi jatkuvasti toimintaansa. Oppimisprosessi on tiedon tuottamisprosessi, jossa oppija käyttää aikaisempaa tietoaan ja kerää uutta tietoa konstruoiden näiden pohjalta käsitystään tutkittavasta kohteesta. Tutkivassa oppimisessa tätä pyritään välttämään. Tutkivassa oppimisessa opettajan tai ohjaajan tehtävänä on säädellä aihepiiri ja opiskelijat määrittelevät ja täsmentävät ongelman, jota lähtevät tutkimaan. Uuden tiedon omaksuminen itse tuotettujen ongelmien ratkaisemisen yhteydessä ja niihin soveltaen auttaa välttämään käyttökelvottomien tietorakenteiden syntymistä. Jos tieto annetaan ulkoapäin, se jää käyttökelvottomaksi muistirasitteeksi, jota ei osata myöhemmin uusissa tilanteissa käyt-

tää. Tutkimuksellisen oppimiskulttuurin edellytys on, että perinteisen oppimisen kontrolloivat kysymykset eivät ole hallitsevia, vaan tilaa annetaan aidoille kysymyksille, joihin ei ole valmiiksi vastauksia. Oppimisprosessi on oppimistilanne sekä oppijalle että opettajalle. Se asettaa opettajalle uusia haasteita. (Hakkarainen ym. 2004, 279–287; Ojanen 2000, 53.) Tutkivan oppimisen malli vastustaa tallettavaa kasvatusta, jossa oppijat mekaanisesti toistavat ja opettelevat ulkoa asioita ilman niiden sen kummempaa sisäistämistä tai sitomista johonkin yhteyteen. Samaa asiaa korostetaan myös kriittisessä pedagogiikassa. Siinä korostetaan oppijan oman ajattelun ja tiedostamisen merkitystä.

Mitä kriittisemmin tarkastellaan oppimista, sitä tärkeämmälle sijalle nousee käsittämisen ja kehittämisen merkitys. Sitä voidaan kutsua epistemologiseksi uteliaisuudeksi. Epistemologinen uteliaisuus tarkoittaa toisaalta kritiikkiä ja kieltäytymistä tallettavasta kasvatuksesta eli valmiiksi pureskellun tiedon vastaanottamisesta. Pitää myös ymmärtää, että toisenlainenkaan systeemi ei automaattisesti merkitse oppimista. Opettaminen ei ole ratkaisevaa, vaan oppimisprosessin seurauksena oppijat voivat kiertää tallettavan kasvatuksen epistemologisen virheen. Kyseenalaistamalla tallettavan kasvatuksen oppijat vahvistavat ja terävöittävät uteliaisuuttaan ja sitä kautta vahvistavat riskinotto kykyään, seikkailua ja tallettavan kasvatuksen vastustamista. Ne, jotka ovat sitoutuneet kriittiseen oppimiseen tietävät, että vaikka opettajat hankkivat koko ajan uutta tietoa, he eivät voi suoraan siirtää sitä oppijoille. Yhtä aikaa varsinaisen oppimisen kanssa pitää sisäistää jatkuva muutos, jonka kautta he tulevat subjekteiksi opitun asian käsittelyssä yhdessä yhtäläillä subjekteina toimivien opettajien kanssa. Vain näin voidaan puhua autenttisesta tiedon opettamisesta, missä opetus on käsittelyn ytimessä ja opitaan oppilaiden toimesta. (Freire, 1998, 32–33.) Tutkiva tavoitteellinen opiskelu on innostavaa. Oppijat voivat olla avoimessa vuorovaikutuksessa yhdessä ohjaajan kanssa ja yhteisöllisyys toteutuu.

Tavoitteellinen opiskelu tuottaa mielekästä oppimista ja sitä kautta yhteisöllistä osaamista. Oppiminen on moniulotteinen, jaettu toiminta, joka tukee opiskelijan suoraa vastuuta suhteessa omaan opiskeluun. Yhteisöllisen opiskelun lähtökohtana on yhteisössä ilmenevä luottamus. Se edistää opiskelua ja oppimista ja on tavoitteellisen opiskelun peruselementti. Kun ryhmällä on samansuuntaiset tavoit-

teet, kaikki sitoutuvat. Jokaisella voi olla oma henkilökohtainen kiinnostuksen kohde eikä jokaisen tarvitse hallita kaikkea. Oppijat tutkivat omaa kiinnostuksen kohdettaan ja analysoivat sitä yhdessä muiden kanssa. Lopussa osa-alueet yhdistetään ja saadaan kokonaisuus. (Vahtivuori-Hänninen, Tissari, Vaattovaara, Rajala, Ruokamo, & Tella 2004, 22–23.) Oppiminen on tutkivaa tiimityöskentelyä.

Tutkivan oppimisen lähtökohta ei ole se, millaisia menetelmiä käytetään, vaan mitä tavoitteita asetetaan oppimiselle. Esim. luentoja voidaan kehittää suunnitelmalla oppimistilanne aktivoivaksi tai ongelmalähtöiseksi. Tutkiva oppiminen on oppimisyhteisön jäsenten yhteistyötä ongelmien ja teorioiden parissa eli käytännön ja teorian integrointia. Teknologiaan perustuvat verkostopohjaiset oppimisympäristöt tarjoavat uusia välineitä oppimiseen. Tieto- ja viestintätekniikan avulla voidaan muuttaa opiskelijoiden ajatteluprosessia näkyväksi. Uusi tekniikka ei itsessään johda parempiin tuloksiin. Useimmat sovellukset on luotu tekniikan ehdoilla ja ne tukevat mekaanisten taitojen harjoittelua kuten tietojen käsittelyä ja yhdistelyä. (Hakkarainen ym. 2004, 372–375.) Kolmannen sektorin koulutuksissa on mielekästä käyttää mukana perinteisen opetusmallin menetelmiä, kuten esimerkiksi luentoja. Ne tekevät oppimistilanteesta turvallisen. Luennoilla voidaan yhdessä opetella uusia oppimismenetelmiä, jolloin oppijat pääsevät itse mukaan valitsemaan. Samalla opetuksen tavoitetaso voidaan määritellä oppijoiden pystyvyyden mukaan. (ks. Coles 2000, 354.)

Verkko-opetuksen opetuksellisia haasteita on opetuksellinen tavoitetaso. Se sopii hyvin tutkivan oppimisen malliin, mutta pedagoginen näkemys on tärkeä. Viestintä- ja tietotekniikan tutuus tai outous vaikuttaa näiden käyttöön opetuksessa. Oppijoiden valmiudet tähän opetusmuotoon pitää varmistaa ja saada riittäviksi ennen varsinaisen opetuksen aloittamista. Valmiustaso on huomioitava tehtävien annossa. Opetuksessa on huomioitava sekä sosiaaliset että viestinnälliset valmiudet. Verkkotyöskentely voi tukea dialogia ja siinä voi löytyä aktiivisuus, luovuus ja yksilöllisyys. Tuloksena voi olla yhteisöllinen, refleктоiva opiskelu ja oppiminen. Kontekstuaalisuus voidaan saavuttaa tekemällä oppimistehtävät todellisiin elämäntilanteisiin. Näin opiskeluun tulee ongelmalähtöinen toiminta eli tutkiva oppiminen. Opettajalta tämä edellyttää tarkkaa suunnittelua, pedagogista osaamista ja verkkokokemusta. (Vahtivuori-Hänninen ym. 2004, 17.) Teknologian merkitys

nimenomaan välineenä on yhteisöllisen oppimisen edellytys. Välinettä pitää toki osata käyttää, mutta se ei ole itsetarkoitus. Ryhmän kaikkien jäsenten ei tarvitse hallita kaikkia välineitä. Teknologia tulee usein tutuksi toiminnan myötä. Kun oppija löytää mielenkiintoisen aiheen tutkittavakseen ja opittavakseen, hän helposti alkaa kiinnostua myös välineistä, joilla hän voi helpottaa tutkimustaan. Teknologian kuuluu olla toiminnan mukanaan tuona seuraus eikä toiminnan edessä oleva kynnys.

Uuteen opetusmenetelmään siirtyminen ei välttämättä ole helppoa. Opiskelijat ovat tottuneet perinteiseen opetusmalliin, jossa opettaja sulattaa kaiken valmiiksi ja syöttää sitten heille. Kun perusluennoiminen lopetetaan ja annetaan oppijoiden oppia itsenäisesti, se voi herättää vastustusta. Opettajan on varauduttava siihen, että aluksi hänen malliaan kritisoidaan, eikä hän suinkaan ole oppilaiden suosiossa. Opettajaa pidetään huonona, laiskana opettajana, joka vaatii oppilaita tekemään oman työnsä. Oppijat kuitenkin pystyvät tekemään tämän työn ja sitä kautta oppimaan niin, että he opettajan sijasta sulattavat tiedon ja omaksuvat sen. Näin oppijat tosiasiallisesti tulevat kyvykkäämmiksi ja ajattelevat syvällisemmin oppimaansa aihetta. (Schwartz 2000, 79.) Yksi vaikea tehtävä opettajana olemisessa on hyväksyä opetuksen, opiskelun ja oppimisen suhde. Opettajan pitää olla hyvä opettamaan, mutta lopputuloksena pitää olla hyvä oppiminen.

3.3 Opetuksen – opiskelun - oppimisen malli

Koulutuksessa opettamisella on perinteisesti ollut vahva asema. Opetusta pidetään itsestään selvyytenä, johon oppijoiden kuuluu mukautua. Nyt on alettu tiedostaa myös opiskelun ja oppimisen merkitys koulutuksessa. Ei riitä, että opettaja opettaa. Oppijoiden pitää opiskella ja ennen kaikkea oppia.

Opettajaksi alkamisessa välttämätöntä ja korvaamatonta on tiedostaa, että opetus ei ole tiedonsiirtoa vaan sitä, että lisätään oppilaan mahdollisuuksia tuottaa ja konstruoida tietoa. Opettamista ei ole ilman oppimista. Opettaminen ja opiskelu ovat oppimisen osa. Opettajan ja oppilaiden kuuluu kunnioittaa oppijoiden tietoa. Heillä on sosiaalisesti konstruoitua tietoa arjesta sekä elämänkokemusta. Oppijoi-

den arkikokemus kannattaa liittää opetussuunnitelmiin. Koulun tehtävä ei ole muuttaa oppijoiden taustoja ja kulttuuria, pikemminkin vahvistaa niitä. Kasvua ei ole ilman uteliaisuutta, joka muuttaa meitä ja laittaa meidät lisäämään maailmaan jotain meidän omaamme. Tiedon prosessissa ero nerokkuuden ja kriittisen ajattelun sekä kokemuksen tuoman tiedon ja kurinalaisen metodisen tiedon välillä on hyvin pieni. Oikea ajattelu johtaa syvempään ajatteluun. Siitä seuraa avoimuus, joka sallii johtopäätösten tarkistamisen. Se ei ainoastaan tee mahdolliseksi uuden valinnan tai kehityksen tekoa vaan oikeuttaa siihen. Tyhjillä sanoilla ei ole arvoa. Arvoa on vasta oikealla ajattelulla ja oikealla tekemisellä, joista seuraa oppiminen. (Freire, 1998, 30 – 39.) Varsinkin aikuisten oppijoiden kanssa toimittaessa on tärkeää huomioida opettamistilanteessa mukana oleva oppijoiden kokemus. Opettamisen lisäksi tarvitaan opiskelua ja oppimista. Tavoitteena pitää olla oppiminen. Vaikka käsitellään tietoyhteiskunta-asioita, joista oppijoilla ei välttämättä ole aikaisempaa tietoa, he tietävät paljon elämästä. Opettajan velvollisuus on kunnioittaa tätä tietoa ja mukauttaa oma opetuksensa siihen. Tietoyhteiskuntaa opetellaan oppijoiden omaa elämää varten, ei irralliseksi osaksi. Myös opettajan kannattaa suhtautua opettamiseensa kriittisesti ja haluta itsekkin oppia. Opettaminen, opiskelu ja oppiminen kuuluvat kiinteästi yhteen.

Helsingin ja Lapin yliopistot toteuttivat vuosina 2001–2003 tutkimusprojektin, nimeltään HeLa, jossa selvitettiin didaktisesti ja oppimisteoreettisesti tarkoituksemukaisten opetus-opiskelu ja oppimisympäristöjen mallin käyttöä verkko-opetuksessa. Käsitelen tämän tutkimuksen esittämää mallia opetus-opiskelu-oppiminen eli o-o-o.

Yksilöllinen kehitys ja oppiminen ovat sidoksissa ympäröivän kulttuurin laajempaan kontekstiin kuin itse pelkkä oppimistapahtuma. Opetus-opiskelu-oppiminen-prosessin lähtökohdaksi mielletään yksilön ja yhteisön vuorovaikutteinen toiminta. Tieto rakentuu yhteisesti vuorovaikutuksessa ja yhteisen toiminnan tuloksena. Ajatus perustuu sosiokonstruktiiviseen ajatteluun. Verkko-opetukseen kuuluu o-o-o. Osa liittyy tietoverkkojen erityisesti internetin kautta saataviin palveluihin ja aineistoihin, osa perinteiseen painettuun tekstiin. Kontekstina on didaktiivinen verkkoympäristö. Verkkoympäristö mahdollistaa tiedon analysoinnin ja henkilö-

kohtaisen tiedon strukturoinnin ja konstruoinnin. Omien tietojen ja kokemusten esiin tuominen ja arviointi yhteistyössä toisten kanssa tekevät mahdolliseksi yhteistoiminnallisten oppijayhteisöjen syntyminen. (Vahtivuori-Hänninen ym. 2004, 8–14.) Tällainen oppijayhteisö parantaa oppimistuloksia kolmannen sektorin koulutuksessa. Siinä oppijat voivat kokea sekä opiskelun että oppimisen mielekkääksi.

Mielekkään oppimisen malli perustuu refleктоivaan opetukseen. Siinä tunnusomaista on mestari-oppipoikamalli, ongelmalähtöinen, tutkimusperusteinen ja vastavuoroinen sokraattinen eli keskusteleva, pohtiva opetus. Opiskelu on tavoitteellista. Se tarkoittaa, että opiskelijat opiskelevat kriittisesti, kulttuurisidonnaisesti ja kokemuksiinsa pohjautuen dialogisesti. Tyypillistä on yhteisöllinen ja yksilöllinen sekä tilannesidonnainen, tiedeperusteinen opiskelu. Tuloksena on mielekäs oppiminen, jolle on tyypillistä jäsentynyt kriittinen oppiminen itsenäisesti, mutta jaettuna asiantuntijuutena. Oppiminen on sisäistettyä, kulttuurista ja sitoutunutta. Oppijat oppivat itseään ja yhteisöään varten. Yhteisöllinen opiskelu tuottaa yhdessä rakennettua yhdistettyä oppimista. Mestari-oppipoika- ja sokraattinen opetus perustuvat dialogiin, kokemuksellisuuteen ja asiantuntijuutta yhdistävään oppimiseen. Ryhmätyöohjelma voi lisätä vuorovaikutuksellisuutta ja yhteisöllisyyttä. Se mahdollistaa eri asiantuntijuuksien yhdistämisen opetus-opiskelu-oppimisprosessiin. Tieto- ja viestintäteknikka tuo tähän tekniikan eri muodot, älyllisen haasteen ja partnerin sekä erilaisen opiskelu- ja opetuskontekstin. (Vahtivuori-Hänninen ym. 2004, 15–16.) Kolmannen sektorin ryhmästä löytyy yleensä monenlaista asiantuntijuutta ja kokemusta, mikä kannattaa oppimistilanteessa hyödyntää. Tieto- ja viestintäteknikka toimii siinä hyvänä renkinä, kun se on suhteutettu oppijoiden tasolle.

Reflektiivinen vuorovaikutus on o-o-o-prosessin perusta. Verkkoympäristössä korostuu refleктоiva kirjoitettu kieli. Oppiminen voidaan kiinnittää mielekkäisiin konteksteihin. Opettajan/ohjaajan reflektion perustuu tavoiteorientaatioon. Reflektion pitää ottaa tietoiseksi osaksi opiskelu- ja oppimisprosessia. Palaute on tärkeää varsinkin verkko-opetuksessa. Sen pitää tulla riittävän nopeasti sekä opettajalta että ryhmältä. Silloin se tukee sekä itsearviointia, vertaisarviointia että opettajan arviointia ja arviointi koetaan kontrollon sijasta osaksi oppimista. Dialoginen

vuorovaikutus on verkko-opetuksen ydin ja keskeinen ominaisuus. Se mahdollistaa kokemuksellisen oppimisen, koska siinä on mahdollista yhdistää ääni, kuva, liike jne. Verkossa opetus ja opiskelu ovat aika- ja paikkariippumattomia, mutta se vaatii opiskelijoilta mediataitoja. Ohjauksen tarve kasvaa myös menetelmien osalta. (Vahtivuori-Hänninen ym. 2004, 22–24.) Verkkoympäristö on uusi toimintakulttuuri useille kolmannen sektorin toimijoille. Ohjaajalta tarvitaan taitoa houkutella esiin osallistujien uteliaisuus ja kokeilemisen halu. Ilman dialogista vuorovaikutusta verkko-opetus ei toimi. Myös verkko-opetusta voidaan lähteä toteuttamaan matalalla profiililla ilman korkeaa media- tai teknologiaosaamista. Ne ovat vain oppimisen välineitä, ei itsetarkoituksellisia. Opettajalta vaaditaan myös opettamisen taitoa. Verkko-opetus ja oppijoiden osallistuminen tiedon hakuun eivät vähennä opettajan opetuksellisen taidon merkitystä. Opetus-opiskelu-oppiminen kolmannen sektorin verkko-opetuksena on vaativa kokonaisuus, johon oppijoiden erilaiset taidot, kokemukset ja kulttuurit antavat oman haasteensa. Tähän haasteeseen etsitään vastausta o-o-o – prosessia pitemmälle menevällä metamallilla.

3.4 Meta-malli

Viime vuosien yksi keskeinen pedagoginen oivallus on ollut opetus-opiskelu-oppimisprosessi. Pelkkä oppiminen on liian rajaava. Kaikki kolme komponenttia ovat keskeisiä kokonaisuuden ymmärtämisen kannalta. Toinen tärkeä asia on verkko-opetus, jossa yhdistyy kasvokkainopetus ja verkkopohjainen opetus monimuoto-opetuksiksi, joka on enemmän kuin osiensa summa. Tella ja Ruokamo ovat kehittäneet näistä MOMENTSin integroidun metamallin. Se on tulevaisuuden opetusta, opiskelua ja oppimista sekä yksilöllistä ja yhteisöllistä tiedon rakentamista kuvaava monitieteinen ja mobiiliverkko-opetusta huomioiva ja jäsentävä viitekehys. (Tella & Ruokamo 2005, 6.)

Metamallin perustana on neljä käsitteellistä tarkastelutasoa, kulttuuriset diskurssit ja käytänteet, pedagogiset mallit ja periaatteet, toiminnan tasot ja yksittäiset teot. Näitä tasoja leikkaa kolme pääkomponenttia, kulttuuri, vuorovaikutus ja sopeutuvuus. Käsitteellisten tarkastelutasojen ja pääkomponenttien leikkauspisteissä ovat metamallin ulottuvuudet koulutettavuus, opetettavuus, opiskeltavuus ja opitta-

vuus. Mallia voidaan käyttää sekä formaalissa koulutuksessa että tarkastellessa informaalia koulutusta, työpaikkakoulutusta ja työssä oppimista. Eri tekniikoiden, sovellusten ja viestimien mahdollistama välitteinen ja suora viestintä sisältää kulttuurisesti ja vuorovaikutuksellisesti uusia haasteita, joihin koulutuksen pitää ottaa kantaa. Verkko-opetuksen tätä viestintää voidaan tarkastella opettajien, tutoreiden, oppijoiden, sisältöjen suunnittelijoiden teknologian välillä. Tärkeää on huomata myös kulttuurin ja kulttuurisen kontekstin toimiminen tässä viestinnän moni-ilmeisessä kentässä. (Tella & Ruokamo 2005, 8–10.)

Integroidun metamallin kolme pääkomponenttia ovat kulttuuri, sopeutuvuus ja vuorovaikutus. Kulttuurinen tausta nähdään koko mallin läpäisevänä ennakkoodotusten joukkona. Yksilöiden, ryhmien ja organisaatioiden kulttuuri vaikuttaa siihen, miten he näkevät esimerkiksi tekniikan osana opetus-opiskeluoppimisprosessia. Sosiokulttuurinen ympäristö vaikuttaa yksilö- ja yhteisötason viestintään. Kulttuuri on hyvä esittää kuitenkin omana tasona, koska se silloin muistuttaa suunnittelijoita ja toteuttajia kulttuurin merkityksestä opetuksen kaikissa vaiheissa. MOMENTS-hankkeessa kulttuurissa kiinnosti erityisesti o-o-o – prosessin kulttuuriset ulottuvuudet. Digitaalisen kulttuurin näkökulmasta on syytä muistaa, että suunnan määrää ihmisten tekemät päätökset, ei teknologia. Digitaalisen teknologian käyttöä opetuksessa ohjaa silloin kulttuurinen ja pedagoginen näkemys. (Tella & Ruokamo 2005, 16.) Aikuiskasvatuksessa kulttuurinäkökulma on tärkeä. Se ilmenee ensinnäkin opiskelijoiden oman kulttuuritaustan kautta ja toiseksi suvaitsevaisuuden näkökulmasta. Aikuiset saattavat suhtautua kulttuurieroihin hyvin vaihtelevasti. Vierautta helposti pelätään niin kulttuurissa kuin teknologiassakin. Kulttuurinäkökulma pitää nähdä paitsi kansainvälisenä myös paikallisena ilmiönä. Samallakin paikkakunnalla ihmisten kulttuurikäsitteet voivat vaihdella suuresti puhumattakaan kaupunkien ja haja-asutusalueiden ihmisten erilaisista näkökulmista. Kulttuuritekijät pitää ottaa huomioon myös paikallisessa kurssitoiminnassa.

Sopeutuvuus-komponentin taustalla on jonkin käyttöesineen työvälinekäyttöisyys. Erilaiset tekniikat ja teknologiat, samoin kuin laitteet, ohjelmistot ja niiden suunnittelu voivat esineellistää jonkin ilmiön, jolloin siitä katoaa alkuperäiset arvot. Tämä voi olla verkko-opetuksen piilevä uhka. Sen voi torjua tiedostamalla oman

kulttuurin ominaispiirteet ja arvostamalla niitä suhteessa muihin kulttuureihin. Sopeutuvuus merkitsee kulttuurierojen tunnistamista ja niihin sopeutumista. Eri-
laiset tekniset välineet ja sovellukset voivat olla käyttäjän saatavilla riippumatta hänen kulttuurisesta taustastaan. Sopeutuvuus viittaa siis käytettävyyteen ja yksilön tekojen tasolla asian, tiedon, taidon tai sovelluksen sisäistämistä. Käytettävyys tukee opetusta ja opetettavuutta. Opiskelun ja opiskeltavuuden tasolla on mielekäästä kehittää itseohjautuvuutta, jolloin opittavuuden tasolla keskeiseksi nousee asioiden tehokas sisäistäminen ja sen myötä omaksuminen. Opetussovellusten pitää olla riittävän helppokäyttöisiä. Silloin kaikki mahdolliset voimavarat voidaan suunnata opiskelu- ja oppimisprosesseihin eikä järjestelmän käyttöön ja käytön opetteluun. Tavoitteena on, että tekniikkaa käytetään kognitiivisen kuorman vähentämiseen ja turhan työn poistamiseen, jolloin korkeammat älylliset toiminat pääsevät oikeuksiinsa. (Tella & Ruokamo 2005, 18–19.) On huomioitava myös oppijoiden suhtautuminen teknologiaan ja laitteisiin. Pelkkä käytettävyys ei riitä. Esimerkiksi vielä vuonna 2002 Yhdysvaltain väestöstä 8 % kieltäytyi käyttämästä tietokonetta tai verkkoa, koska ei pitänyt siitä. Joukossa oli mm. vanhempia johtajia, jotka jättivät sihteereidensä huoleksi kaikki tietokoneasiat, kuten sähköpostit, verkkoasioinnit ym. Myös oletamus, että tietokoneen ja verkkoyhteyden omistajat myös käyttävät konettaan, on usein liioiteltu. Monet käyttävät sitä vain ehkä kerran viikossa tai kuussa tai eivät välttämättä ollenkaan. Teknologiaapelko ja tietokonekielteisyys ovat pääeste tietokoneen ja verkon käytölle etenkin vanhemman väestön, vähän koulutettujen ja monien naisten keskuudessa teollistuneissa maissa. (vanDijk 2006, 227.) Teknologiaapelko tai tietokonekielteisyys eivät tee kenestäkään muita tyhempää. Ne on huomioitava opetusta suunniteltaessa ja kunnioitettava oppijoiden vapaata valintaa. Syyksi teknologian käytölle ei riitä pakko. Oppijoiden on löydettävä teknologian tuomat edut.

Teknologia voi edistää yhteisöllisyyttä, jos se toimii hyvin. Sen pitää olla riittävän helppokäyttöistä ja nopeaa. Siksi teknologian toimiminen on varmistettava toimintaa suunniteltaessa. Kulttuurinen tausta vaikuttaa siihen kuinka yksilöt suhtautuvat teknologiaan. Välittömän ja välillisen kommunikaation asema eri yksilöillä ja eri kulttuureissa voi vaihdella. Esimerkiksi teknologiaapelko voi haitata huomattavasti yksilön ja koneen välistä vuorovaikutusta. Se on tärkeää huomioida verkko-opetusta suunniteltaessa, ettei tehty työ toteutuksessa valu hukkaan. Ongelmia

voi toki syntyä myös kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa. Siinäkin erilaiset kulttuuriset erot saattavat aiheuttaa haasteita. Tilaan liittyy monenlaisia kulttuurisia piirteitä käyttäytymistavoista ja tilan paikkajaosta lähtien. Teknologia oikein suunniteltuna voi auttaa monikulttuurista viestintää. Jo se, että esimerkiksi verkkokeskustelut tallentuvat, ja voidaan palata aikaisempaan keskusteluun, voi vähentää väärinkäsityksiä. (Koskimaa & Heinonen 2005, 101.) Kolmannen sektorin toimijalla voi olla teknologiapelkoja. Tavoitteena on saada nämä pelot väheneään. Tähän auttaa oikeanlainen teknologiasuunnittelu. Sen pitää olla selkeää ja helppokäyttöistä. Opetuksessa on tärkeää myös riittävä alkuopetus sekä ohjaajien helppo tavoitettavuus ja riittävä ammattitaito. Kolmannen sektorin toimijoiden oma koulukulttuuri perustui yleensä autotääriseen opetustyyliin. Hyvä oppilas istui hiljaa paikallaan ja otti vastaan opettajan opin. Tämä on hyvä muistaa kun suunnittelee esim. opetustilaa. Valitettavasti tietoteknologiaan perustuva opetus vielä nykyisin on lähes välttämätöntä sijoittaa ATK-luokkaan, koska langattomat mobiiliyhteydet eivät ole useinkaan saatavilla. Silloin tila on teknologiapelkoa lisäävä ja yhteisöllisyyttä vähentävä.

Integroidun metamallin kolmas pääkomponentti, vuorovaikutus, voidaan nähdä pedagogisessa mallissa osana organisaatioiden sisäistä ja toiminnan kannalta keskeistä vaikuttamista ja viestintää. Se vaikuttaa käytettävyyteen, ulkoistettavuuteen ja siten yksilön onnistumiseen opetus-opiskelu-oppimisprosessissaan. Toiminnan tasolla vuorovaikutus kuuluu yksilöiden väliseen toimintaan, viestintään ja verkottumiseen. Yksittäisten tekojen tasolla vuorovaikutus on tekniikan, median ja yksilön välistä. Integroidussa metamallissa keskeistä on vuorovaikutuksen eri muotojen synnyttämät kokemukset eri osapuolten tulkitsemana. Vuorovaikutuksesta puhuttaessa on tärkeää huomata kaksi erilaista vuorovaikutustilannetta. Toinen on kahden tai useamman henkilön tosiaikainen keskustelutilanne ja toinen teknologian mahdollistama mediaviestintä. Oman huomionsa tarvitsee myös ihmisen ja koneen välinen vuorovaikutus. (Tella & Ruokamo 2005, 20–21.)

Ihminen on vuorovaikutteinen olento ollessaan aidosti ihminen. Vuorovaikutuksen estäminen alentaa ihmisen esineeksi. Oppimisprosessin subjekteja ovat sekä oppijat että opettajat. Ei ole erillisiä toimijoita, vaan keskenään kommunikoivia toimijoita. Ilman tätä yhteisyyttä on olemassa kuilu, jonka toisella puolen ovat

opettajat ja toisella oppilaat. Jos oppimisprosessissa kielletään yhteisöllisyys ja vältellään dialogia oppijoiden kanssa, on kyse vapauden pelosta. Vapaudelle ei ole perustetta, jos oppilaisiin ei pystytä luottamaan. (Freire, 2005, 143.) Tietoyhteiskuntaopetuksessa näkyy usein vastakkainasettelua tavallisten oppijoiden ja tietokonetaitajien välillä. Opettajat siirtävät teknistä tietoa oppijoille. Oppijoiden omaa tietoa ei hyödynnetä. He eivät voi vahvistaa omaa pohjatietoaan uudella tiedolla, vaan heidät pakotetaan omaksumaan opettajien tieto. Sisällöstä lähtevä lähestyminen mahdollistaa oppijoiden oman tiedon hyödyntämisen oppimisprosessissa. Ilman tätä yhteisyyttä tietoyhteiskunnan digitaalinen kuilu vain syvenee.

Vuorovaikutusmuotoja on erilaisia. Yksittäisten tekojen tasolla vuorovaikutus on yksilön ja koneen välistä heijastuen yksilön oppimiseen ja teknisten taitojen sisäistymiseen. Toiminnan tasolla vuorovaikutus on ihmisten välistä joko ryhmien sisällä tai ryhmien välillä tapahtuvaa. Vuorovaikutuksen laadulla on ratkaiseva merkitys verkostoitumiseen, asioiden opiskeltavuuteen ja toiminnan tehokkuuteen. Se rakentuu vahvasti pedagogisille malleille ja vaikuttaa käytettävyyteen ja opetettavuuteen. Näin vuorovaikutus heijastuu yksilön onnistumiseen sopeutuvuuden pääkomponentilla saatavuuteen. (Koskimaa & Heinonen 2005, 102.) Kun oppijoille selviää, että verkon kautta käytävä vuorovaikutus on samanarvoista kuin kasvokkain käytävä keskustelu tai kirjeen kirjoitus, teknologiapelko vähenee. On huomattava myös se, että kone voi helpottaa joidenkin yhteydenottoa. Monet ovat niin ujoja, että eivät tahdo kommentoida toisten nähden. Silloin kone on hyvä väline. Teknologia voi siis olla sekä vuorovaikutusta edistävä, että sitä estävä.

Kulttuuri, vuorovaikutus ja sopeutuvuus ovat toisiinsa vaikuttavia komponentteja. Esimerkiksi teknisen välineen käytettävyys vaikuttaa siihen, kuinka kulttuurisella tasolla erilaisten aineistojen saatavuus vaikuttaa ja sitä kautta vuorovaikutus kasvaa ja sopeudutaan erityyppiseen yhteisöllisyyteen. Yhteisöt pitävät sosiaalisia suhteita yllä erilaisilla vuorovaikutusmuodoilla. Yhteisöllisyys rakentuu yhteenkuuluvuuden tunteesta. Yksilön täytyy itse kokea kuuluvansa yhteisöön. Yhteisö voi olla reaali maailmassa tai virtuaali maailmassa. Ne voivat toimia myös näiden yhdistelmänä niin, että osa toiminnoista tapahtuu kasvokkain ja osa virtuaalisesti. (Koskimaa & Heinonen 2005, 96; Tella & Ruokamo 2005, 22.) Toimintatutkimukseni yhteisöllisen oppimisen mallissa ratkaiseva tekijä on vahva positiivinen

vuorovaikutus niin kasvokkaisessa kuin verkon kautta tapahtuvassa viestinnässä. Onhan koulutuksen yksi tavoite hyvän verkoston syntyminen. Ajatuksena on, että oppijat koulutuksen päätyttyäkin haluavat kokea myös virtuaaliyhteisön omaksi mahdollisuudekseen.

Integroidun metamallin yksi tärkeä oivallus on kulttuurin, vuorovaikutuksen ja sopeutuvuuden keskinäisten suhteiden vaikutus teknologisesti ja pedagogisesti opetus-opiskelu-oppimisprosessiin. Samaa tuodaan esiin kriittisessä pedagogiikassa. Oppimisen kuuluu olla kokonaisvaltaista oppijan lähtökohdat huomioivaa. Opetus pitää suunnitella oppijan tasolle eikä ylhäältä alas ohjautuvaksi opetus-suunnitelmaa tiukasta noudattavaksi. Verkko-opetuksessakin yksilö ja yhteisö on kokonaisuus, jota ei kannata viipaloida osiin. Yksilön oma suhtautuminen ja motivaatio vaikuttavat suuresti oppimiseen. Niihin voidaan vaikuttaa oikealla myös kulttuuriset taustat huomioivalla suunnittelulla ja toteutuksella.

4. Oppimisen ilo

Meidän on hyväksyttävä se tosiasia, että kaikki eivät halua oppia (Hakkarainen ym. 2004, 293). Onko kyse oppimisen halusta vai jostain muusta? Elämme tällä hetkellä elämysten, mielikuvien ja tarinoiden yhteiskunnassa, jossa keskeisiä arvoja ja elinehtoja ovat tunteet ja yhteisöt. Kiinnostaako meitä koulutukseen hakeutumisessakin elämyksellisyys tarvekriteerien sijaan? Suunnitellessamme koulutusta meidän täytyy miettiä, mitä mielikuvia se tuo tuleville opiskelijoille. Tässä yksi tärkeä elementti on ne mielikuvat mitä aikuisille on jäänyt aikaisemmasta koulutuksestaan ja oppimisestaan. Monilla nämä mielikuvat eivät kannusta hakeutumaan uudestaan koulutukseen. Haasteena koulutussuunnittelijoilla on muuntaa ”oppimisen tuska” ”oivalluksen iloksi”. Se on huomioitava oppisisällöissä ja jo kurssimarkkinoinnissa. (Manninen 2004, 200–204.) Ehkäpä kyseessä ei olekaan se, että yksilö ei halua oppia, vaan se, että hän kokee opiskelun kielteiseksi. Myös muutos voi pelottaa. On helpompi vain jatkaa vanhaa tuttua mallia ja kieltäytyä oppimasta, kuin alkaa innokkaaksi oppijaksi. Aikuisella oppijalla on takanaan paljon erilaisia kokemuksia, joita tulee kunnioittaa. Näiden tuomat mielikuvat sävyttävät opiskelua. Ne voivat olla kannustavia, mutta mukaan mahtuu kielteisiäkin muistoja. Muuttuvassa maailmassa kuitenkin kaikki joutuvat opettelemaan uusia asioita, etteivät he syrjäydy. Oppimiseen ei voida pakottaa. Oppimisen perusta on oikea motivaatio. Sitä voidaan vauhdittaa myös oikealla innostamisella. Hyvä dialogi tukee sekä motivaatiota että innostamista.

4.1 Motivaatio aikuisen oppimisessa

Moderni motivaatiokäsitys perustuu sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Ihminen on motivoitunut, kun hänen toiminnallaan on jokin merkitys tai tavoite. Motivaatio on itse määriteltyä, kun toiminta on vapaasti valittu ja lähtöisin käyttäjästä itsestään. Kontrolloitu motivaatio on ulkoista motivaatiota. Sisäisesti motivoitunut käyttäytyminen tapahtuu siitä riemusta, jonka toiminta tuottaa. Motivaation voimana on kiinnostus ja oma tahto. Epävarmuus virittää uteliaisuutta tai kiinnostusta

ja saa aikaan tiedon etsintää. Epävarmuuden pitää kuitenkin olla oikeantasoisista. Liian suuri epävarmuus aiheuttaa ahdistusta, jolloin vaarana on motivaation tyrehtyminen. (Byman 2002, 25–28.) Perinteisessä koulussa ”hyvä” oppilas kävi koulua opettajaa varten ja oppi kontrolloituun motivaatioon. Aikuinen oppija pitää usein erikseen kannustaa löytämään sisäinen motivaatio.

Ihmiset toimivat uskomalla kykyihinsä ja arvioivat omia kykyjään suhteessa toimintaan, jonka voivat saavuttaa. Työn onnistuminen lisää uskoa omiin kykyihin, kun taas epäonnistuminen alentaa sitä. Vaikka onnistuminen on voimakas suostuttelija, se ei välttämättä lisää uskoa omiin kykyihin, kuten epäonnistuminen ei välttämättä laske uskoa. Vaikutus omien kykyjen kehittymiseen on tulosta diagnostisen informaation kognitiivisesta prosessista, mitä tehtävän suoritus kertoo kyvykkyydestä enemmän kuin tehtävästä itsestään. Palaute suorituksen tason vaikutuksesta omiin kykyihin uskomiseen riippuu siitä, minkä tasoisesta suorituksesta on kyse. Samantasoinen tehtävä voi lisätä, pitää samana tai vähentää onnistumisen tunnetta ja itsemotivaatiota riippuen erilaisista persoonallisista ja ympäristöllisistä asioista. (Bandura, 1997, 81.) Palautteen merkitys motivaatiossa on tärkeä. Se pitää suhteuttaa oppijan persoonanaan ja taustaan. Pitää myös osata erottaa palaute ja arvostelu. Aikuisten toimijoiden kanssa työskennellessä taustalla on usein oma koulu-aika, jossa opettajan tärkeä tehtävä oli kontrolloida eli arvostella oppilasta. Kolmannen sektorin kurssitoiminnassa palautteella on tärkeä rooli, ei arvostelulla.

Sosiaalisen oppimisen teoria toteaa, että käyttäytymisen päämallit opitaan sosiaalisissa tilanteissa ja ne perustuvat tarpeeseen saada toisten hyväksyntä. Jokaisessa tilanteessa on useita käyttäytymisvaihtoehtoja. Vaihtoehdon valintaan vaikuttaa esimerkiksi odotettavuus tai psykologinen tilanne. Odotettavuus tarkoittaa, että yksilö uskoo todennäköiseen seuraamukseen, joka seuraa tietystä käyttäytymisestä. Psykologinen tilanne kuvaa sitä, kuinka yksilö kokee tilanteen. Mikäli tilanne esimerkiksi koetaan epämiellyttäväksi, kaikki seuraamuksetkin koetaan kielteisesti. (Pintrih & Schunk 2002, 144–147.) Positiivinen odotettavuus vahvistaa sisäistä motivaatiota. Epämiellyttävässä tilanteessa kontrolloitu motivaatio saa pääosan. Suurelle osalle aikuisväestöstä on ”opetettu”, että tietotekniikka on vaikeaa. Siksi

sen opetteleminen voi tuntua epämiellyttävältä. Oppimistilanne pitää pyrkiä saamaan oppimista kannustavaksi ja oppijaa kunnioittavaksi.

Sosiaalisen kognitiiviteorian mukaan motivaatio on päämääräsuuntaista käyttäytymistä, jossa pystyvyys ja toiminta suhteutetaan toisiinsa. Pystyvyys on yksilön arvio omista kyvyistään organisoida ja toteuttaa toiminta, jota vaaditaan, että tietty annettu tehtävä saadaan suoritettua. Se kuvaa miten yksilö itse kuvittelee pystyvänsä suoriutumaan annetusta tehtävästä. Pystyvyydellä ei niinkään tarkoiteta, että oppilas tuntee olevansa hyvä. Siinä oppijalla on selkeä arvio omista taidoistaan ratkaista eritasoisia probleemia tai löytää pääasiat eri vaikeustasoisista tehtävistä. Pystyvyyden määrittelyyn kuuluu oleellisesti myös päämääräsuuntautuneisuus. Tulosodotukset vaikuttavat pystyvyyden lisäksi motivaatioon. Tulosodotusten täytyy olla oikeassa suhteessa pystyvyyteen. Jos sekä pystyvyys että tulosodotus ovat korkeat, toimintaympäristö on hyvä. Silloin yksilö kokee toimintamahdollisuuden ja kognitiivinen sitoutuminen on vahvana. Jos taas pystyvyys on korkea, mutta tulosodotus matala, seurauksena on helposti kielteinen aktiivisuus tai peräti protesti. Silloin yksilö tuntee helposti kokevansa vääryyttä. Vastaavasti matala pystyvyys ja korkea tulosodotus aiheuttavat ahdistusta ja depressiota. Yksilöllä on vaara alkaa väheksyä itseään ja itsetunto heikkenee. (Pintrih & Schunk 2002, 161–165.) Oppimistilanteeseen kuuluu sisällyttää toiminnan riemua, jolloin oppija kokee tuottavansa tulosta. Tietoyhteiskuntaopetuksessa oppijoille kerrotaan selvästi tavoitteet ja oppijoiden mahdollisuudet niiden saavuttamiseen. Tutkimusongelma oppimisprosessissa asetetaan oppijan pystyvyyden tasoiseksi, jolloin sisäinen motivaatio säilyy.

Sosiaalinen motivaatio voidaan jakaa kolmeen päätyyppiin, ryhmämotivaatioon, kollektiivinen pystyvyyteen ja yhteiseen sopusointuun. Ryhmämotivaation syntymisessä opettajan tai ohjaajan tehtävä on löytää optimaalinen taso pääryhmän mukaan, että motivaatio toimii. Oppimismotivaatio on yksi oppimisprosessin avaintekijöitä. Tavoitteena on yhteisöllinen oppiminen, jossa ryhmä työskentelee yhdessä saman tehtävän parissa. Jokainen on vastuussa omasta osastaan yhteisessä tehtävässä. Tärkeää on löytää jokaiselle toimijalle sopiva vaatavuustaso ja kiinnostavuus. Näin jokainen on mukana omalla osaamisellaan. Oppimisprosessin alussa täytyy määrittää sopiva haasteellisuustaso, jolloin kaikki sitoutuvat. Kollektiivi-

nen pystyvyys ei ole ryhmän jäsenten pystyvyyden keskiarvo. Pikemminkin se on sekä jäsenten pystyvyyttä että jäsenten tietojen taitojen ja roolien yhteisvaikutus. Ryhmämotivaatio ja kollektiivinen pystyvyys eivät toimi, mikäli ryhmällä ei ole yhteistä tahtoa. Motivaation kannalta on eduksi, että oppijat kokevat tiettyä omistajuutta; tämä on meidän juttu. Ryhmän täytyy siis toimia sopuoinnussa. Ohjaajan tehtävä on huolehtia tasapainosta oppijoiden valintojen, vapauksien ja kontrollin välillä. Oppimistulokset pyritään suunnittelemaan sellaisiksi, että niistä on hyötyä oppimissisältöjen mieltämisessä ja tulevaisuudessa. Silloin toiminnan mielekkyys ja sitä kautta motivaatio säilyy. (Eteläpelto & Rasku-Puttonen, 1999, 190–191; Pintrih & Schunk 2002, 183–187.)

Kun ihmiset ovat sisäisesti motivoituneita kehittämään kykyjään ja mielipiteitään, ryhmämotivaatio säilyy. Hyvä ohjaaja tutkii käytännön tietoa ja haastaa oppijat kommunikoimaan ja siten tuottamaan ymmärrystä siitä mitä käsittelevät. Sosiaalinen vertailu voi motivoida opiskelijoita suorituksissa. Vaikeat tavoitteet lisäävät oppimismotivaatiota enemmän kuin helpot. Kannustamisella on myös tärkeä merkitys. Kannustus ja sopivan vaikea päämäärä motivoivat eniten. (Freire, 1998, 42; Pintrih & Schunk 2002, 174–176.) Sosiaalisessa vertailussa oleellista on, vertaileeko oppija itse omaa oppimistaan, vai onko se kontrolloitua toisten tekemää. Toisten kontrollointi muuttuu ulkoiseksi motivaatioksi, jossa tuleva palkkio kannustaa. Kurssilainen voi mekaanisesti toistaa opettajan näyttämät tehtävät mutta ilman sisäistä motivaatiota suoritus jää ulkoiseksi. Itse oppimista ei välttämättä tapahdu. Jos oppimista ei tapahdu, oppilas voi kokea itsensä huonoksi. Itsetunnon puute on motivaation tappaja.

4.2 Innostaminen kolmannella sektorilla

Sosiaalipedagoginen toiminta paneutuu ihmisen arkeen, omiin kokemuksiin eli hänen omaan todellisuuteensa. Se tavoitteena on vapauttaa ihminen avun kohteena olemisesta aktiiviseen tietoisuuteen ja toimimaan itsensä ja yhteisönsä auttamiseksi. Ihmisellä on mahdollisuus toteuttaa ihmisenä olemisen oikeutta. Sosiaalipedagogiikka lähestyy oppimista sekä kasvatuksellisesta että yhteiskunnallisesta näkö-

kulmasta. Pedagogiikka on oppi kasvatuksesta. Sosiaalinen tarkoittaa sekä yhteiskunnallista, yhteisöllistä ihmisten vuorovaikutusta että vähäosaisten auttamista ja solidaarisuutta. Kolmannen sektorin toiminnassa sosiaalipedagoginen näkökulma vahvistaa yhteisöä ja oppimista. Kun kurssilaisille annetaan oikeus myös itse osallistua opetukseen pelkän opiskelun sijaan, he kokevat itsensä tasavertaisiksi ryhmän jäseniksi. Sosiokulttuurinen innostaminen pohjautuu konstruktiviseen oppimiskäsitykseen ja sosiaalipedagogiikkaan. Siinä oppija on aktiivinen toimija eikä passiivinen vastaanottaja. (Hämäläinen & Kurki 1997, 15–16; Kurki, 2001, 72–74.) Aikuisten tietoyhteiskuntaopetuksessa sosiaalipedagoginen innostaminen ja oppijoiden oman arjen integroiminen tietoyhteiskuntaan helpottaa oppimista. Silloin oppija vapautuu passiivisesta vastaanottajan roolista aktiiviseen toimijan rooliin. Kun opetettava aihe tulee osaksi yksilön omaa yhteisöä ja elämäntilannetta, se voi sisäistää paremmin kuin jonkin irrallisen tekniikan. Oppimisesta tulee yhteisöllisyyttä.

Innostaminen on yksi mahdollisuus saada yksilö haluamaan muutosta ja sitä kautta kannustus uuden oppimiseen. Innostaminen syntyi sekä käsitteenä että toimintana Ranskassa toisen maailmansodan jälkeen. Innostamisen löysi liike, jonka tavoitteena oli opetuksen demokratisointi erilaisten yhteisöjen kautta niin, että kaikki ihmiset pääsevät siitä osallisiksi. Unesco otti sen omakseen 1960-luvulla samoin kuin monet muut vapaaehtoisjärjestöt. Innostaminen oli vastaus yhteiskuntien tarpeisiin. Se syntyi yhteiskuntien kriisistä. Innostamisen tehtävä on luoda kriittinen visio ympäristöstä ja muuttaa ympäröivää todellisuutta paremmaksi. Se etsii uusia arvoja, jotka ylittävät pienet yksilölliset halumme, aikaansaavat osallistumista kulttuuriin sen kaikilla alueilla ja auttavat tiedostamaan, että tarvitsemme oikeita asenteita inhimillisen yhteiselon onnistumiseksi. Innostaminen voidaan jakaa sosiaaliseksi, kulttuuriseksi ja yhteisölliseksi innostamiseksi. (Hämäläinen & Kurki 1997, 199–200.) Kolmannen sektorin toiminnassa yksi perusehto on vapaaehtoisuus. Innostamisen tehtävä on auttaa mukanaolijoita tiedostamaan muutos ja sen mukanaan tuomat haasteet positiivisesti. Tavoitteena on mennä muutosta vastaan.

Innostaminen ja osallistuminen ovat saman asian kaksi puolta. Innostamisen tavoitteena on transformoida eli muuttaa sekä yksilöllisiä että kollektiivisia asenteita sosiaalisen, kulttuurisen ja vapaa-ajan aktiviteettien harjoittamisen välityksellä. Innostamisella pyritään osallistumisen kautta aikaan saatavaan muutokseen. Toiminnan pitää olla sellaista, että ihmiset lähtevät siihen vapaaehtoisesti, omasta halustaan. Tästä seuraa sosiaalinen kasvu, joka perustuu toimivien ihmisten yhteisön kehittämiseen. Omien kokemusten käyttö ja niiden reflektio ovat tärkeitä aikuisten oppimisessa. Ohjaajan pitää pystyä jollain asteella samaistumaan oppijoiden tilanteeseen. Toiminta ja teoria yhdistetään. Innostaminen on suuri energiaa tuova elementti erilaisissa ryhmien ja yhteisöjen prosesseissa. Innostaminen mahdollistaa itsensä löytämisen ja osallistumisen yhteisön elämään. Sen perustana ovat ihmissuhteet, jossa kunnioitetaan jokaista ja hyväksytään toisten arvot ja tausta. Se uskoo ihmiseen, siihen, että kumpikin on kykenevä reflektioon, dialogiin ja tekemään päätöksiä. Oppija tiedostaa itsensä yhdeksi toimijaksi oppimisprosessissa. (Hannula 2001, 174–177; Hämäläinen & Kurki 1997, 203 – 206.) Innostaja ohjaa ryhmiä ja yksilöitä toimimaan. Innostamisessa on oleellista pystyvyyden ja tulosodotusten oikea suhde. Innostaja auttaa oppijaa löytämään pystyvyyden kannalta realistisen, mutta kannustavan tavoitteen. Tarvittaessa päämäärän saavuttamiseksi tavoite paloitellaan sopiviin osatavoitteisiin. Oppijoille annetaan valinnan mahdollisuus.

Toimiva ihminen valitsee. Siihen liittyy vastuu rohkeus, aitous ja toimijuus. Päätös liittyy eksperttien, asiantuntijoiden tietoon. Päätös tehdään teknisen tiedon ja asiantuntijan mielipiteen perusteella. Elämme maailmassa, jossa voi tehdä monenlaisia valintoja. Jokaisen on opittava, miten voi ennakoida valintojensa seuraukset. Valintaa estävät mm. rutiinit, on totuttu tekemään tietyllä tavalla. Samoin tunnekokemukset tai jatkuva muutos vaikeuttavat valinnan tekemistä. (Peavy, 1999, 53–56.) Nykyinen aikuisväestö on omana kouluaihanaan oppinut paljon siihen, että opettaja tekee sekä valinnat että päätökset. Oppilas vain sopeutuu tehtyihin päätöksiin. Yhteisöllisessä oppimisessa valinta on päätöstä tärkeämpi. Yhteisö ja oppija tekevät valintoja ja luovat uutta.

Konstruktiivinen toiminta ei ole keittokirjamaista reseptien soveltamista vaan se rohkaisee käyttämään vapaasti luovuutta, älykkyyttä, kunnioitusta ja innovatiivi-

suutta vaikeuksista selviämisen välineenä. Ohjaajalla on asiantuntemus kokonaistilanteen selventämisessä ja kommunikaatiossa, mutta oppija on asiantuntija elämäkokemuksessaan ja kulttuurissaan. (Peavy, 1999, 74.) Innostaminen on kasvatuksellista toimintaa, joka auttaa ihmisten sosiaalista kasvua, sosiaalisen tietoisuuden heräämistä ja lujittumista sekä sosiaalista sitoutumista. Sitoutuminen on perinteisessä kasvatuksessa jäänyt vähemmälle. Nyt tarvitaan spontaanisuuden pedagogiikkaa. Siinä ihminen omaa luonnostaan kaikki ne ominaisuudet, joita hän tarvitsee parhaaseen mahdolliseen kehitykseen. (Kurki 2000, 41–42.) Keittokirja on hyvä olemassa alkeiden opettelussa, mutta oppiminen perustuu luovuuteen ja osallistumiseen.

Sosiokulttuurisen innostamisen ajatus on, että yksilö ei tarvitse varsinaisesti opetusta, vaan hän oppii yhteisöllisessä osallistumisessa toiminnan avulla. Auktoriteettiopettajan tilalla on toiminnan innostajat ja itse yhteisö. Organisaatio mahdollistaa toteutuksen. Se voi olla esim. yhdistys tai viranomainen. Sosiokulttuurisessa innostamisessa ryhdytään oppimaan ongelmiin tarttumalla ja tarttumaan ongelmiin oppimalla. Se tarkoittaa, että tietoa rakennetaan luovasti ja sitä etsien. Tärkeää on tasa-arvoinen, kyselevä ote, osallistuminen ja sitoutuminen. (Kotilainen, 2004, 287 – 288; ks. myös Freire 1998.) Pedagogiikan ongelmalähtöisyys merkitsee sitä, että dialogin kumpuaa ihmisten elämismaailmaan liittyvistä ilmiöistä. Aitojen, konkreettisten ongelmien kautta on mahdollista edetä yleisiin näkökulmiin, josta taas palataan käytännön maaperälle. (Freire 2005, 102–137; Vuorikoski & Kiilakoski, 2005, 320.) Tasa-arvoisen toiminnan kolmannella sektorilla soisi olevan juuri sosiokulttuurista innostamista. Siinä kunnioitetaan jokaista toimijaa ja sallitaan jokaisen tuoda mukaan oma kokemuksensa. Näiden osasten avulla ryhdytään rakentamaan kokonaisuutta ja etsitään puuttuvat palat oppimalla uutta.

4.3 Dialogi oppimisen vahvistajana

Dialogin oleellinen piirre on sana. Sanalla on kaksi ulottuvuutta, reflektio ja toiminta. Aito sana muuttaa maailmaa. Siinä on mukana praxis eli toiminta. Silloin toimitaan ja ajatellaan samanaikaisesti ja kumpikin vaikuttavat toiseensa. Jos toiminta uhrataan, syntyy verbalismi eli sanahelinä, joka ei tosi asiassa tarkoita mi-

tään. Jäljelle jää vain tyhjiä sanoja. Reflektion riistäminen aiheuttaa yksisuuntaisen aktivismin. Silloin ei nähdä sivuille eikä siis dialogin toisen osapuolen ajatuksia ja toimintaa eli praksista. Aito praksis ja dialogi estyvät. Ihminen on olemassa nimeämällä maailmaa, muuttamalla sitä ja siten vaatien uutta nimeämistä. Aito sana on siis työtä, käytännöllistä toimintaa. Siihen pitää jokaisella ihmisellä olla etuoikeus. Se on dialogia eli maailman välittämä yhteys ihmisten välillä. Dialogi ei onnistu niin, että toiset nimeävät maailmaa toisten puolesta. Sen sisältämä voima on vapaaseen vuoropuheluun antautuvien ihmisten valtaa maailman yli eli maailman valloitus ihmisten vapauttamiseksi. (Freire 2001, 95–98; Hannula 2000, 96.)

Dialogi merkitsee aitoa yhteyttä toiseen ihmiseen. Sen tavoite on rakentaa välittävä todellisuus ohjaajan ja oppija välille. Dialogissa on kyse vastavuoroisuudesta, inhimillisestä yhteydestä toiseen kokonaiseen ihmiseen. Dialogissa ohjaaja käyttää tietojensa ja taitojensa lisäksi myös omaa persoonaansa työvälineenä. Siihen liittyy asenne, että hän ottaa huomioon myös toisen näkökulmia ja viittaa molemminpuoliseen minä-sinä suhteeseen minä-se suhteen sijaan. (Ojanen 2000, 61–63.) Roolit estävät liian usein dialogin. Opettaja esittää opettajan roolia jolloin dialogi estyy. Dialogiin liittyy aitous. Tällainen opetusmalli vaatii rohkeutta kouluttajalta. Hänen pitää tulla pois opettajan ja kouluttajan roolin suoman panssarin sisältä ja hyväksyä oma haavoittuvuutensa. Hänen täytyy antaa tilaa oppijoiden mielipiteille ja dialogille.

Tehokoulutuksessa tarvitaan erityistä järjen käyttöä, jota voi kutsua välineelliseksi järjeksi. Dialogin lupaus on inhimillisempi vaihtoehto tehokkuutta korostavalle välineelliselle järjelle. Välineellinen järki on sama kuin instrumentaalinen rationaalisuus. Siinä takerrutaan yksinkertaisiin mitattaviin asioihin eli se on mekaanisesti tulkittava opetusmenetelmä. Kulttuurisena tekijänä välineellinen järki on voimakas vaikuttaja. Se ei jätä tilaa aidolle kohtaamiselle ja dialogille. Oppimisen kannalta on tärkeää luoda ilmapiiri, jossa opiskelijoiden ja opettajien on mahdollista kasvaa yhdessä. Dialogia käyttämällä on mahdollista vastustaa välineellistä järkeä. Silloin kunnioitetaan yksilöä ja kasvatetaan yhteisöllisyyteen. (Vuorikoski & Kiilakoski, 2005, 312–314.) Tehokoulutus ei jätä tilaa sisäiselle tai sosiaaliselle motivaatiolle. Se pakottaa yksilön oppimaan opettajan määräämiä asioita ja vah-

vistaa enemmän keskinäistä arvostelua kuin sosiaalisuutta. Annettu tieto ei päässä pysy. Oppiminen edellyttää oppijan sisäistävän saamansa tiedon. Hyvä keino siihen on dialogi ja opittavan asian soveltaminen oppijan omaan kokemukseen ja aikaisempaan tietoon, siis yhteisöllinen oppiminen.

Kriittisen pedagogiikan menetelmässä opiskelija herätetään ajattelemaan eli valtautetaan. Dialogi on keino tuottaa vastadiskursseja talousjärjestelmälle ja hallitseville puhetavoille. Koulutus ”luulee”, että oppija ei itse pysty kasvamaan. Siksi oppijan pitää olla opetuksen kohde. Oppija ei siis voi olla oppija vaan opetettava. (Vuorikoski & Kiilakoski, 2005, 316.) Kurssilaiset odottavat valmiita vastauksia. Perinteinen opetusmalli on tiukassa myös oppijoiden mielikuvissa. Ei riitä, että opettaja tiedostaa oppijan valtautumisen merkityksen. Hänen pitää pystyä markkinoimaan se myös oppijoille. Vuoropuhelu ja etenkin vuorokuuntelu vahvistavat oppimista.

Vuorokuuntelu on tärkeää avoimessa dialogissa. Pelkkä vuoropuhelu ei riitä. Aitoon dialogiin kuuluu ihmettely. Dialogi vaatii harjoittelua. Teknisessä dialogissa ei ihmetellä vaan tiedetään. Siinä ihmettelyä pidetään tietämättömyytenä. Avoimessa dialogissa vuorovaikutussuhteessa kaikki löytävät uutta. Se on luovaa toimintaa. Opetustilanteeseen liittyvä riski on, että opettaja vyöryttää oppijan. Uudistumisen edellytys on kyky katsoa itsestäänselvyyksien taakse niiden perusteisiin. Itsestään selvyedet eivät ollenkaan välttämättä ole toiselle itsestään selvyiksiä. Dialogi on mahdollisuus tuoda ajattelu näkyväksi, jolloin ryhmän jäsenet voivat nähdä sellaista, mitä toinen ei itse näe ja itsestään selvyiden vaara pienenee ja sitä kautta myös vyöryttämisen riski. (Ojanen 2000, 64–68.)

Oppijan on tiedostettava itsemääräämisoikeutensa. Silloin oppija aktivoituu ja ylläpitää havainnointikykyään ja toimintaa, joka tähtää tavoitteeseen. Tätä kautta oppiminen lisää motivaatiota. Itsemääräämisen vaikutus oppimishaluun on seurausta siitä, että yksilö saa hallita ajankäyttöään ja omaa arviointikykyään. Hänellä on oikeus aitoon dialogiin. Oppija tähtää oman pystyvyytensä ja omien tavoitteidensa toteutumiseen. Hän kehittää strategian omista lähtökohdistaan ja silloin hän osaa pyytää myös tarvittaessa apua. (Pintrih & Schunk 2002, 176–77.) Kurssilaisilla kuuluu olla mahdollisuus kokeilla opittavaa asiaa omista lähtökohdistaan.

Opettajan ei kuulu antaa hänelle valmiiksi pureskeltuja vastauksia, vaan työkaluja, joilla hän voi kehittää itse itseään.

5. Opettamisen ja oppimisen ristiriita

Opettaminen tuntuu edelleen olevan kasvatuksen pääasia. Olemme oppineet siihen hyvin vahvasti. Opettajaksi alkamisessa välttämätöntä ja korvaamatonta on tiedostaa, että opetus ei ole tiedonsiirtoa vaan sitä, että oppilaan mahdollisuuksia tuottaa ja konstruoida tietoa lisätään. Opetusmenetelmissä ei kuitenkaan mennä kovin vauhdikkaasti tähän suuntaan. Freire muistelee, että hänen omana kouluaikana opettaja oli subjekti suhteessa oppilaaseen, joka oli objekti, opiskelija passiivisessa roolissa ottamassa vastaan tietoa opettajalta, joka tiesi. Samaa muisteli oma vaarini samalta aikakaudelta Suomessa. Näin näyttää olevan vielä nykyäänkin. Opettamista ei kuitenkaan ole ilman oppimista. Vasta oppiminen tekee opettamisen mahdolliseksi. Opettaminen on ainoastaan oppimisen osa. (Freire, 1998, 30.) Opettajan ja opettamisen merkitystä on korostettu koko ajan. Ei ole tärkeää, että opettaja onnistuu opettamisessa hyvin ja saa kiitosta. Tärkeää on, että oppija oppii. Joko olisi aika nostaa oppimisen merkitys sille kuuluvaan arvoonsa?

Opettamis-oppimisprosessi on tutkimisen, oppimisen ja opettamisen sykli. Kun opettaja tutkii, hän opettaessaan ja tutkiessaan kyselee ja altistuu kysymyksille. Tutkiessaan hän tiedostaa asioita ja niin tehdessään sisäistää niitä oppii itsekkin. Tutkimustahan tehdään tietääkseen, mitä ei vielä tiedä ja voidakseen kertoa löydöksistään. Se on opettamista, joka mahdollistaa oppimista. (Freire, 1998, 34–35.) Kriittisen pedagogiikan ajatukset sopivat hyvin verkko-opiskeluun. Opettajan lisäksi myös oppijan kuuluu tutkia ja kysellä, olla utelias ja kriittinen. Verkossa on hyvät mahdollisuudet hyödyntää epistemologista uteliaisuutta. Kenttänä on koko maailma, joten kukaan ei voi opettajana edes kuvitella osaavansa sitä. Tietoyhteiskunnassa opettamisen ja oppimisen sykli syntyy lähes itsestään, mikäli sekä oppijat että opettaja rohkenevat ottaa sen vastaan.

Verkko-opetus on kasvokkain opetuksen ja verkkopohjaisen opetuksen yhteistulos. Siinä opetus-opiskelu-oppimisprosessia tuetaan tietoverkkojen, erityisesti internetin mahdollisuuksia hyväksi käyttäen. Tavoitteena on siirtyä tekniikasta

kohti inhimillisiä lähestymistapoja. On huomioitava, mitä toimija tekee ja mitkä ovat hänen tarpeensa ja toiveensa. Tietotekniikka pitää saada luontevaksi ja tarkoituksenmukaiseksi. Ei ole tärkeää, että oppija oppii käyttämään tietotekniikkaa. Oleellista on se, mitä apua tieto- ja viestintäteknikasta voi olla. Tarvitaan tasapaino ihmisen ja tietotekniikan välille sekä opetuksen, opiskelun ja oppimisen välille. Tietokone on opetuksessa opetus-, opiskelu-, viestintä- ja työväline. (Tella 2001, 18–19.) Kolmannen sektorin oppijoiden kanssa toimittaessa pitää huomioida oppijoiden taustojen ja lähtökohtien vaihtelevuus. Samassa ryhmässä voi olla hyvin eritasoisia oppijoita. Ihanteellista on saada ryhmän tiedot ja taidot yhteiseen käyttöön. Oleellista on yhteinen oppiminen.

Elinikäistä oppimista pidetään yleensä positiivisena asiana. Se voidaan nähdä ja kokea myös toisin. Oppiminen voidaan nähdä yksilön aseman ja mahdollisuuksien korostajana eli oppimisen oikeutena tai sitten se voidaan kokea oppimisen velvollisuutena, jolloin se on yksilön aseman ja mahdollisuuksien kaventamista. Tilanne nähdään teknologian jatkuvan kehittymisen luomasta jatkuvasta oppimisen pakosta eli pakosta sopeutua muutokseen. Tämä voi aiheuttaa yksilölle häpeän tilan omasta riittämättömydestään. Viime vuosisadalla vaikuttaneen filosofin Gynther Andersin analyysin mukaan yksilö on ristiriitaisessa tilanteessa. Toisaalta hän on orgaaninen olento, joka tarvitsee lepoa ja toisaalta osa teknokratiaa, joka vaatii jatkuvaa suorittamista. Elinikäisen oppimisen tarkastelukulmana on se, että yksilö asetetaan valitsijaksi erilaisten mahdollisuuksien eteen, jolloin yksilö voi kehittää itseään omien valintojensa kautta. Se ei kuitenkaan huomioi yksilön ja sosiaalisten vastakohtien vuorovaikutusta identiteetin kehittämisessä. Ympäristön huomioiminen on kuitenkin tärkeää, että voidaan tarkastella sitä, mitä elinikäinen oppiminen tarkoittaa yksilön ja teknokratian näkökulmista. Mikäli elinikäisen oppiminen vaatimus nähdään ulkoisesti asetettuna velvollisuutena, se sisäistyy helposti yksilölle vaatimukseksi päivittää itseään pärjätäkseen teknistyvässä maailmassa. Mikäli kokee itsensä tähän kykenemättömäksi, oppija tuntee häpeää ja saattaa eristäytyä tai olla ainakin osallistumatta. Aito pedagoginen toiminta ei voi toteutua, mikäli elinikäinen oppiminen käsitetään ihmisen velvollisuudeksi. Itseohjautuvuuden päämäärä häviää teknokratian hallitsemassa opetuksessa ja ihmisen mahdollisuus vapaaseen valintaan estyy. Yksilö ei koe saavansa arvostusta vaan kokee itsensä jatkuvasti kyvyttömäksi. (Jokisaari, 2004, 4-13.) Oppija voi

joskus kokea oppimisen velvollisuutena, koska on huono. Silloin hän ottaa vastaan opetusta, mutta ei välttämättä jaksa sisäistää sitä oppimiseksi. Ihminen osallistuu koulutukseen tosiasiassa ulkoisesta pakosta vaikka hän on siihen hakeutunut näennäisesti omasta halustaan. Silloin on vaikea kokea oppimisen iloa.

Postmoderni opetussuunnitelmateoria tuo spiritualiteetin eli oikeudenmukaisuuden ja välittämisen korostamisen uudelleen mukaan. Moderni opetussuunnitelma pohjautuu teknologiseen tekstiin. Postmodernissa suunnitelmassa sen sijaan tärkeänä elementtinä on kansalaisuuteen kasvattaminen. Ensimmäisenä elementtinä on yhteisöllinen yhteistyö kilpailun sijaan. Toisena on kokonaisvaltainen omaksuminen turhan yksinkertaistamisen sijaan. Kolmanneksi spiritualiteetti integroidaan koko kasvatukselliseen prosessiin. Silloin opiskelijan pitää alusta lähtien saada mahdollisuus kysyä, ihmetellä, tutkia ja reflektoida elämäänsä. Opettajan tehtävä on ohjata oppija refleктоivaan dialogiin ympäröivän yhteiskunnan kanssa. (Kurki, 2002, 121; Slattery, 1995, 67–69.) Postmodernin opetussuunnitelman mukaan oppijalla on oikeus omaan kokemukseensa. Hän on omana yksilönään tasa-arvoinen tuomaan oppimistilanteeseen omaa kokemustaan ja omaa kulttuuriaan. Hänen ei ole pakko mukautua teknologiaan. Oppijat voivat tutkia yhdessä opettajansa kanssa opittavaa aihetta sen sijaan, että he vain vastaanottaisivat faktoja. Opetus on aidosti dialogista. Kolmannen sektorin vapaaehtoisessa opiskelussa oppijoiden arkikokemus on hyvä lisä opettajan työkalupakkiin. Sieltä löytyy usein sidos uuden asian sisäistämiseen ja sitä kautta oppimiseen.

Siirtyminen autoritaarisesta opetustavasta dialogin mahdollistavaan suhteeseen edellyttää muutoksia siinä, miten opetusvuorovaikutus mielletään ja mitä siinä pidetään tärkeänä. Dialogi ei ole vain intellektuaalinen suhde. Vuorovaikutukseen liittyvät myös tunteet. Dialogin tavoitteena on luottamus, keskinäinen ymmärrys ja sitoutuminen oikeudenmukaisuuden lisäämiseen. Siinä ei ole kyse vain rationaalisesta keskustelusta. Tärkeää ovat omat kokemukset ja oma maailman hahmottamisen tapa. Se on erilaisuuden kokemista rikkautena. Perinteisen opetuksen mallissa mieleen juurtuneiden valta-asetelmien purkaminen ei tapahdu nopeasti ja se on vaikeaa. Dialogi vaatii opettelua. Se ei synny automaattisesti, mutta siihen voi kasvaa. (Vuorikoski & Kiilakoski, 2005, 330–331.) Esim. tietoyhteiskuntataitoihin voidaan opettaa joko käytännöllisteknisin keinoin tai tiedostavan muutok-

sen avulla eli teknologiaalähtöisesti tai yhteisöllisesti. Sitä esittää seuraava taulukko.

Taulukko 1 Tietoyhteiskuntataitojen opettamisvaihtoehtoja

Käytännöllistekninen	Tiedostava muutos
<ul style="list-style-type: none"> - Kaistaa myydään uusiin tarpeisiin. - Tuotetaan uusia multimedialpalveluja. - Opetetaan verkkotaitoja ja -tekniikkaa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Verkkotaitoja autetaan ymmärtämään myös marginaaliryhmissä. - Autetaan ihmisiä ymmärtämään verkkojulkisuuden merkitys - Tuetaan aktiivisia kansalaisia myös aktiivisiksi tuottajiksi yhteiskunnassa.

(Kotilainen, 2004, 288.)

Käytännöllisteknisessä mallissa opetetaan tietotekniikkaa. Tiedostavan muutoksen mallissa opitaan tietoyhteiskunnassa tarvittavia taitoja. Kummassakin mallissa tarvitaan opettajaa. Opettämisen ja oppimisen suhde on eri.

Sokrateen teoria pedagogiikasta on seuraava. Pedagogiikka on kättilön toimintaa. Kättilö ei itse synnytä vaan auttaa ja rohkaisee synnyttäjää. Hän ei pakkosyötä, vaan vauhdittaa toisen olemassa olevia kätkeytyjä prosesseja. Keskustelija eli pedagogi voi olla myös paarma. Se puree laiskaa Ateenan hevosta ja saa tämän liikkeelle. Se nostaa esiin teemoja, joista vaietaan ja toimii kulttuurin vastavoimana, joka uskaltaa nostaa esiin kipeitäkin aiheita. (Vuorikoski & Kiilakoski, 2005, 315.) Teoria kuvaa hyvin opettämisen ja oppimisen suhdetta. Varsinkin kolmannella sektorilla tapahtuvassa aikuiskoulutuksessa pitäisi hiljalleen päästä irti perinteisestä opetuksesta. Opettajan pitäisi olla enemmän kättilö tai paarma, joka saa oppijat toimimaan. Kolmannen sektorin koulutusryhmissä on hyvin paljon erilaisista osaamista. Siellä erilaisuuden tulee olla rikkaus ja myös opettajan valmis oppimaan.

6. Toimintatutkimus Yhdessä verkossa -kurssilla

Tietoyhteiskuntataitoja on opetettu lukuisilla eri kursseilla. Opetusta on paljon formaalissa koulutuksessa, mutta se kuuluu oleellisena osana myös vapaan sivistystyön toimintaan. Tietoyhteiskuntataitojen oppimista on myös tutkittu monin eri tavoin. Niissä on yleisenä tuloksena ollut koulutuksen teknisyyden korostuminen. Tässä tutkimuksessa tutkitaan tietoyhteiskuntaopetusta sisällön tuottamisen ja kolmannen sektorin toiminnan näkökulmasta.

6.1 Aikaisempi tutkimus

Tietoyhteiskuntaa on tutkittu monelta näkökulmalta. Siitä on tehty kansainvälisiä tutkimuksia (ks. mm. Castells & Himanen 2001; Hargreaves 1999; Pekkala & Johnston 2007; vanDijk 2006; Warchauer 2004). Suomessa tietoyhteiskuntaopetusta on tutkittu formaalissa koulutuksessa ja myös vapaan sivistystyön tai erilaisen kolmannelle sektorille suunnattujen hankkeiden koulutuksena (ks. mm. Castells & Himanen 2001; Hietanen 2005; Inkinen 2002; Karjalainen 2004; Koskimaa & Heinonen 2005; Kotilainen 2004; Sirkkunen 2004; Tella & Ruokamo 2005; Vahtivuori-Hänninen ym. 2004). Yhtenä yhteisenä tuloksena näissä tutkimuksissa on se, että tietoyhteiskuntaopetuksen ja -tarjonnan painopiste on edelleen hyvin teknologinen.

Oppiva Ylä-Karjala-projekti on esimerkki tietoyhteiskuntahankkeesta, jossa tavoitteena on ollut saada paikalliset ihmiset aktiivisiksi osallistujiksi hankkeeseen. Oleellista on ollut paikallinen verkostoistuminen ja alueellinen kehitys. Hankkeessa on onnistuttu laajentamaan kansallista tietoyhteiskuntastrategiaa paikallisella ulottuvuudella. Kunnanhallitukset ovat kuitenkin käyttäneet verkostoitumista omien asioidensa markkinoimiseen, ei niinkään teledemokratian kokeiluun. Vuorovaikutteisten palveluiden määrä ovat jääneet pieniksi ja tietoyhteiskunta kokonaisuudessaan mielletään teknologiakeskeiseksi. Hankkeen tuloksena alueelle saatiin kansalaisten käyttöön laitteita, esim. verkkokioskeja ja laitteita julkisiin

tiloihin kuten kirjastoihin, kauppoihin ym. (Castells & Himanen 2001, 121–127.) Oppiva Ylä-Karjala on saanut hyviä tuloksia, joita on pystytty siirtämään myös muualle erilaisten oppiva alue hankkeiden muodossa. Huomattavaa on kuitenkin se, että tämäkään hanke ei saanut mukaan kaikkia. Teknologiakeskeisyys vieraannuttaa osan väestöstä. Nuoret, jotka ovat kasvaneet tietoyhteiskunnassa, osaavat ottaa taidot vastaan.

Tutkimuksissa on huomattu, että tietoyhteiskunnan sisältö ja osallistuminen ovat jääneet vähäisiksi monissa koulutuksissa. Verkkovaikuttamista on tutkittu tamperelaishankkeissa Mansetori-porttaali ja Tesoma-asukasraati. Tämän tyyppisillä kansalaislähtöisillä verkkoprojekteilla on pyritty edistämään kansalaisten osallistumismahdollisuuksia ja tukemaan kansalaisten sisällöntuottamista verkkomediaan. Osallistavat hankkeet odottivat, että kansalaisilla on valmiina tarve osallistua julkiseen keskusteluun verkossa. Niissä ei välttämättä annettu mahdollisuutta, että ihmiset saisivat oppia ja kehittyä toiminnan kautta. Verkkovaikuttamista ja osallistumista kehitettäessä olisi kysyttävä osallistujilta, haluavatko he, ja millä ehdoilla, lähteä mukaan vuorovaikutteiseen toimintaan verkossa. Kansalaisten osallistumisen intressejä mietittäessä ja kysyttäessä, voitaisiin mielenkiinto verkkovaikuttamiseen saada herätettyä ja siten mukaan helpommin ihmisiä. (Lehtonen & Ruusunoksa 2006, 228–231.)

Lapissa toteutetuissa tietoyhteiskuntaopetuksissa on myös ongelmana ollut oppijoiden motivoiminen. Opetus on nähty liian teknologiakeskeisenä, ja usein kursseille on lähdetty siitä pakosta, että tietoyhteiskunta-asioita pitää oppia. Kurssi on jäänyt usein irralliseksi ihmisten omasta arjesta ja opettujien asioiden hyödyntämistä ei ole sidottu ihmisten elämään. (ks. Karjalainen, 2004.) Oma tutkimukseni on rakennettu Lapin lääninhallituksen tekemän selvityksen pohjalta. Siinä lähtökohtana on kurssilaisten oma harrastus. Opetusta on lähdetty rakentamaan jo valmiiden harrastusten ja harrastusryhmien tarpeisiin. Teknologia pyrittiin jättämään mahdollisimman vähiin ja oppiminen pyrittiin saamaan aikaan oman tekemisen ja tutkimusongelmien kautta tutkivan ja yhteisöllisen oppimisen mallia käyttäen.

6.2 Tutkimustehtävä

Tutkimuksessa keskityin tarkastelemaan kurssille osallistuvien suhtautumista yhteisölliseen oppimismalliin ja ryhmien osallistumista. Kiinnostuksen kohteena oli, saavatko kurssilaiset omat taustaryhmänsä mukaan sisällön suunnitteluun. Reflektoin myös muiden opettajien toimintaa ja omaa toimintaani ohjaajana sekä kurssilaisten suhtautumista erilaisiin opetustyyliin.

Kansalaisten osallistumista yhteiskunnalliseen keskusteluun ja päätöksentekoon korostetaan nykyään julkisessa keskustelussa. Verkko koetaan hyväksi välineeksi. Tämä ajatus on vain tullut ylhäältä kansalaisille ja heidän oma mielenkiintonsa ja halunsa verkkotyöskentelyyn on sivuutettu. Verkosta on tullut monille välttämättömän paha.

Tämä tutkimuksen tavoitteena oli tutkia, voiko ihmisten mielenkiinnon verkkoon kääntää positiiviseksi, kun verkkoa ja teknologiaa käytetään vain välineenä. Oletuksena oli, että kurssilaiset työstävät omaan harrastukseensa liittyvää ongelmaa ja käyttävät tarpeen mukaan hyväkseen tietoyhteiskunnan suomia mahdollisuuksia. Siinä sivussa kiinnostus itse verkkotyöskentelyyn herää ja oppiminen alkaa. Mallina käytettiin kehittämäni yhteisöllisen oppimisen mallia ja tutkimus tapahtuu toimintatutkimuksena. Olin itse koko ajan mukana kurssilla ohjaajana ja pyrin herättämään kurssilaisten mielenkiinnon verkkotuottamiseen ja tietojen etsintään. Viitekehyksenä oli, miten yhteisöllinen ihmisten tarpeista lähestyvä opetus ja oppiminen voidaan toteuttaa tietoyhteiskuntaopetuksessa.

Tästä muotoutui tutkimuskysymykseksi

- **Miten Yhdessä verkossa –kurssin osanottajat omaksuvat tietoyhteiskunnan yhteisöllisyyden?**
 - Miten kurssilaisten suhtautuminen verkkotyöskentelyyn kehittyy kurssin aikana?
 - Miten kurssilaisten tietoyhteiskuntaohjaajataidot kehittyvät?
 - Miten kurssilaiset mieltävät tietoyhteiskunnan merkityksen harrastustoiminnassaan ja elämässään?

6.3 Aineiston synty

Toimintatutkimus toteutettiin kolmannelle sektorille suunnatulla tietoyhteiskunta-painotteisella kurssilla. Kurssi kuului Lapin lääninhallituksen rahoittamaan Tietoyhteiskunta kaikille -hankkeeseen. Toimin itse kurssin ohjaajana. Kurssi jakautui teknologiseen ATK-opetukseen ja tietoyhteiskunnan sisällölliseen opetukseen. Siinä pääpainona oli oppia tietoyhteiskunnan tarjoamia toimintamahdollisuuksia ja tietoyhteiskunnan yhteisöllistä vaikutusta. Kurssin lähiopetusjaksot oli suunnattu ryhmien ohjaajille. Tavoitteena oli, että ohjaajat työstävät omaa hankettaan tietoyhteiskuntanäkökulmasta oman ryhmänsä kanssa.

Kurssin aikana seurattiin mukana olijoiden suhtautumista internetiin ja tietoyhteiskuntaan, heidän kiinnostustaan yhteisölliseen oppimiseen ja vertaisohjaukseen sekä heidän tietoyhteiskuntataitojensa kehittymistä. Kurssin alussa oli alkukartoitus, jossa kurssilaiset saattoivat vapaasti kertoa oman käsityksensä omasta tietoyhteiskuntaosaamisestaan ja omista toiveistaan ja odotuksistaan kurssin sisällöstä. Ajatuksena oli, että varsinainen kurssin sisältö rakentuu näiden toiveiden pohjalta. Kurssilaisten toiveista johtuen kurssin tekninen osuus ja perinteinen opetus painottuivat alkuoletusta enemmän. Se mahdollisti reflektoinnin kurssilaisten suhtautumisesta perinteiseen ja yhteisölliseen opetukseen ja niissä tapahtuvan oppimisen. Kurssin lopussa oli loppuarviointi (Liite 3). Yhdessä verkossa -kurssi toteutettiin Rovaniemen kansalaisopiston tiloissa. Opettajina kurssilla toimivat kansalaisopiston tietotekniikkaopettajat sekä tutkimuksen tekijä eli minä. Kurssin tavoitteena oli, että eri yhdistykset tai ryhmät työstävät oman projektin, jossa käytetään hyväksi verkkoa yhteydenpitoon, tiedonhakuun ja työskentely-ympäristönä (Liite 1). Ohjaajien taustaryhmillä ei tarvinnut olla verkkovalmiuksia etukäteen. Ryhmäohjaajilla odotettiin olevan jo alussa auttavat verkko- ja tietotekniikkataidot. Kurssia varten perustettiin Yhdessä verkossa –verkkosivut Pedanetin Veräjäoppimisympäristöön Rovala-Opiston projektisivuille. Sivut olivat osoitteessa www.pedanet.veraja/rovala/projektit. Veräjäympäristö valittiin oppimisympäristöksi, koska se on kohtuullisen yksinkertainen ja siten tekniikaltaan helppo käyttää. Sivulla on kuitenkin runsaasti verkkosivuille tyypillisiä moduuleja, kuten keskustelupalsta, mahdollisuus omiin aliveräjiin, ilmoituspalsta, kuvagalleria ja

erilaisia teksti- tai materiaalintuottamismoduuleja. Verkkokurssi oli tarkoitus toteuttaa kahdessa tasossa.. Osallistujien piti muodostaa vastuuhenkilön ohjeistamana opintoryhmiä. Kukin ryhmä valitsisi vertaisohjaajan /ohjaajat. Todellisuudessa kurssi toteutui vain yksitasoisena eli ohjaajien koulutuksena.

Kurssista tiedotettiin kirjeellä tai sähköpostiviestillä Rovaniemen kylätoimikunnille, marttayhdistyksille ja aikaisemmin Rovaniemen kansalaisopistossa vertaisohjaajakoulutuksessa olleille (Liite 2). Lisäksi kurssista oli ilmoitus maakuntalehden seurapalstalla sekä pieni ennakkokirjoitus. Kurssin alussa tiedotustilaisuudessa oli mukana 11 henkeä. Ryhmytymisvaiheessa luku oli suurimmillaan eli 12 kursilaista. Näistä kolme oli uutta ja vastaavasti tiedotustilaisuuden jälkeen pois jäi kaksi. Kurssin osallistujia oli pääsääntöisesti kahdeksan. Loppuvaiheessa kurssilaisten määrä jäi kuuteen. Taustaryhmiä kurssilaisilla oli neljä. Näiden osuus kurssiin osallistumisessa jäi kuitenkin minimaaliseksi. Oikeastaan ainoastaan yksi taustaryhmä oli edes osittain matkassa eli tämän ryhmän kanssa kaksi kurssilaista keskusteli kurssin aikana esim. kotisivujen sisällöstä. Tämän ryhmän luona käytiin.

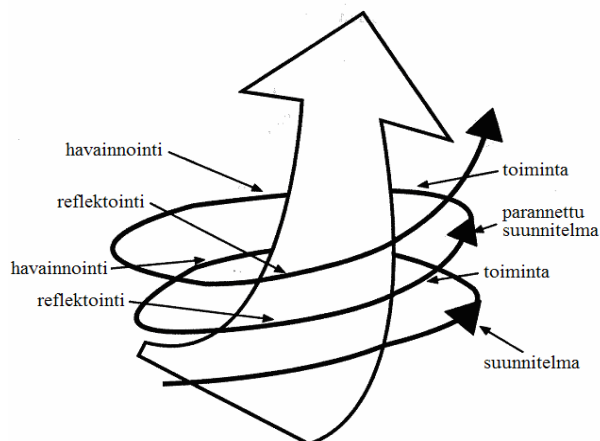
Koko kurssin ajan pidin tutkimuspäiväkirjaa ja reflektoin kurssilaisten suhtautumista eri opetusmenetelmiin sekä suhdetta kurssin tietoyhteiskunnallisiin osioihin. Kurssin tavoitteena oli, että kurssilaiset toimisivat omien taustaryhmiensä vertaisohjaajana. Tämä oli myös tutkimuksen kohteena. Reflektoin siis kurssilaisten keskinäistä toimintaa ja suhdetta yhteisöllisyyteen.

6.4 Aineiston käsittely ja tutkimusmenetelmät

Peilaan toimintatutkimukseni tuloksia kurssilta Yhdessä verkossa aikaisempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen. Toimintatutkimukselle on tyypillistä, että se pyrkii muutokseen ja tutkittavien osallistumiseen tutkimusprosessiin (Kuula, 1999, 10). Tutkimuksessa tutkin osallistujien suhtautumisen muutosta tietoyhteiskuntaan toimien itse aktiivisesti yhteistyössä kurssilaisten kanssa. Tutkimusmenetelmä on kvalitatiivinen toimintatutkimus (Hirsjärvi, 2004, 129). Itse tutkimusaineiston keräämiseen kuului kyselytutkimus eli alkuosaamiskartoituksen ja loppuarvioin-

nin analysointi sekä osallistuva havainnointi. Kurssin aikana toimijat tuottivat verkkoon materiaalia projekteistaan sekä vapaata keskustelumateriaalia, joita käytettiin avuksi tulosten analysoinnissa. Yhtenä seurantakohteena oli ryhmien osallistuminen omiin projekteihin. Tutkimuksessa testattiin yhteisöllisen oppimisen mallia aikuisen tietoyhteiskuntaoppimisessa.

Toimintatutkimuksen edellytys on toimiminen kentällä ja vuorovaikutus tutkittavien kanssa. Toimintatutkimus tarkoittaa toimimista tutkittavien kanssa. Se on tavallaan strateginen lähestymistapa, jonka tavoitteena on toiminnan tutkiminen ja kehittäminen. Tutkijan täytyy saavuttaa keskusteluyhteys ja luottamus kohteeseen. Toimintatutkimuksen lähtökohta on reflektiivinen ajattelu. Onhan tutkimuksen tavoitteena uudenlainen toiminnan ymmärtäminen ja toiminnan kehittäminen. Toimintatutkimuksen etenemistä voi esittää reflektiivisen ajattelun synnyttämänä spiraalina (Kuvio 1). Syklejä syntyy toiminnan ja ajan kuluessa peräkkäin. Ajattelu ja toiminta liittyvät toisiinsa peräkkäisinä toiminnan, havainnoinnin, reflektoinnin ja uudelleen suunnittelun sykleinä. Sykli ei kuitenkaan etene suoraviivaisesti vaan eri vaiheet lomittuvat toisiinsa. Sitä mukaa toiminta uudistuu ja kehittyy. (Heikkinen 2001, 170–178; Kuula, 1999, 208.) Toimintatutkimukseni kohteeksi oli valittu kolmannen sektorin kurssi, jonka aikana kurssilaiset toteuttivat tietoyhteiskuntaa ja omaa taustaryhmäänsä apuna käyttäen jonkin oman hankeen. Ohjaaja toimi koordinaattorina ja toimijoiden yhteyshenkilönä. Hän oli siis tiiviissä vuorovaikutuksessa toimijoiden kanssa. Toiminta tapahtui lähiopetusjaksoina ja verkkoympäristössä noin puolen vuoden ajan.



(Heikkinen 2001, 177)

Kuvio 1. Toimintatutkimuksen spiraali

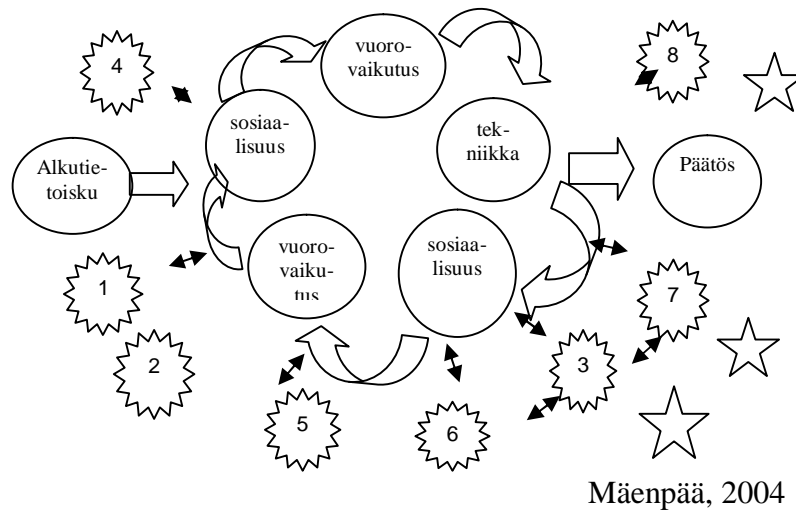
Tärkeää toimintatutkimuksessa on tehdä havainnoista ja kokemuksista tarkat muistiinpanot. Samalla kuuluu pitää mielessä toimintatutkijan kaksi erilaista roolia. Hän on sekä tutkija että tavoitteellisen toiminnan aikaansaaja. Yhteisten pelisääntöjen pitää olla selviä, että toimintatutkimus etenee hallitusti. (Linnansaari 2004, 117.) Tässä tutkimuksessa mukana olijoille kerrottiin jo ilmoittautumisvaiheessa, että kurssi toimi myös toimintatutkimuksena ja kurssilaisten odotettiin sitoutuvan siihen. Päiväkirjan avulla tallensin kurssin etenemisen, niin, että analysointivaiheessa pystyin tarkistamaan toiminnan etenemistä.

Fenomenografia on ajattelussa ilmenevien maailmaa koskevien käsitysten tutkimusta. Se tutkii miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkija kiinnittää huomiota käsitteeseen, josta näyttää esiintyvän erilaisia käsityksiä. Tässä tutkimuksessa se on sitä, miten kolmannen sektorin toimijat käsittävät tietoyhteiskuntaoppimisen. Fenomenografisessa tutkimuksessa oleellista on tutkijan ja tutkittavan välinen vuorovaikutus. Noviiisin ja asiantuntijan käsitykset eroavat toisistaan. Vuorovaikutuksessa kouluttu käsitys vaikuttaa noviiisiin spontaaniin arkikäsitykseen kehittävästi. Spontaania käsitystä siis työestetään eli kehitetään. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäinen & Saari. 1994, 113–118.) Tutkimuksessa havainnoitiin oppijoiden suhdetta tietoyhteiskuntaan oman harrastuksensa näkökulmasta. Ohjaaja ja kurssin opettajat kertoivat tietoyh-

teiskunnasta omasta näkökulmastaan. Tutkimuksessa seurattiin, miten nämä vaikuttavat oppijoiden omaan arkikäsitukseen.

Tyypillistä kvalitatiiviselle tutkimukselle on, että ehdotonta objektiivisuusvaatimusta ei ole. Tutkija voi osallistuvassa havainnointitutkimuksessa olla jopa osallisenä. Tutkija päättää mitä ja keitä hän tutkii saadakseen tutkimuksen kannalta parhaan aineiston. Tämän vuoksi tutkimukselle on rakennettava vahva pohja ja teoreettiset perusteet. (Eskola 1998, 15–22.) Tämä tutkimus perustui pieneen osallistujaryhmään ja siitäkin syystä toimintatutkimukseni voi olla vain suuntaa antava. Myös tutkimuksen lyhyt kesto eli vajaa vuosi vaikeutti lopullisten johtopäätösten tekoa. Linnansaaren mukaan tutkimuksessa pitää pystyä käymään läpi useita toimintatutkimuksen spiraalin vaiheita ennen johtopäätösten tekemistä. Muutos ei näy hetkessä. (Linnansaari 2004, 124.)

Tutkimuksen pohjaletuksena yhteisöllisestä oppimisesta käytin proseminaarissani kehittämää kahden kehän mallia. Siinä tietoyhteiskuntataitojen sisäistäminen tapahtuu sisäkkäin tapahtuvana koulutuksena. Sisempi koulutus on ohjaajille järjestettävä kurssi. Samanaikaisesti ryhmät toimivat ohjaajien johdolla siirtyvät asteittain kohti verkossa tapahtuvaa interaktiivista oppimista. Harrastuksensa tai mielenkiintonsa mukaan ryhmät alkavat toimia verkossa yhdessä ja samalla ryhmäläisistä erkaantuu uusia ohjaajia, jotka alkavat vetää omaa ryhmäänsä uuden aiheen ympärillä. Ajatuksena on saada aikaan ketjukoulutus, jossa ryhmässä tietoyhteiskuntataitoja oppineet henkilöt vievät tietoa eteenpäin omassa yhteisössään ja näin hiljalleen yhä useampi alkaa tiedostaa tietoyhteiskunnan merkityksen ja edut omassa arjessaan.



Ohjaajille annettu koulutus ○, harrastusryhmä ☆, syntyvä uusi ryhmä ☆

Kuvio 2. Yhteisöllinen tietoyhteiskuntataitojen koulutusympäristö

Yhteisöllisessä koulutusympäristössä koulutus tapahtuu sisäkkäin ikään kuin kahdessa kehässä (kuvi 2). Ohjaajakoulutus on koulutuksen sisus. Sillä on selkeä alku ja loppu. Itse koulutus jakautuu pääryhmiin tekniikka, sosiaalisuus ja vuorovaikutus taulukon 1 mukaan. Painotus tarkentuu ryhmien tarpeiden mukaan, mutta oletus on, että tekniikan osuus on noin 20 % ja sosiaalisuuden ja koneen kautta tapahtuvan vuorovaikutuksen osuus on kummankin noin 40 %. Tämä koulutus ei toimi irrallaan vaan sen ympärillä on informaalin koulutuksen kehä. Ideana on, että informaalin koulutuksen kehässä on harrastusryhmiä, jotka työstävät omaa tuotetta. Se voi olla esim. yhdistystoimintaa, uuden käsityömallin suunnittelu, aloite päättäjille, kylähistoriikin teko tai kotisivut omalle ryhmälle. Itse sisällöllä ei ole tietoyhteiskuntakoulutuksen kannalta juuri merkitystä, vaan sillä, että työ toteutetaan tietoyhteiskunnan ehdoilla käyttäen tarpeen mukaan apuna tietoteknisiä välineitä. Ryhmien ohjaajat saavat koulutuksessa työkaluja, joilla ratkaistaan ryhmässä tulleilla ongelmilla ja etsitään ratkaisuvaihtoehtoja. (Mäenpää 2004, 27–28.)

7. Yhdessä verkossa –kurssi oppimisen ja opettamisen näkökulmasta

Kurssin osallistujien alkutaso oli vaihteleva. Se näkyi melko pian kurssilaisten jakautumisena kolmeen tasoryhmään, jotka nimeän aloittelijoihin, noviiseihin ja asiantuntijoihin. Vertaisohjaajakoulutuksen kannalta koin tasoerot hyväksi asiaksi. Se ei kuitenkaan toiminut toivotulla tavalla varsinkaan perinteisen opetuksen osioissa.

Kurssilaisilta pyydettiin kurssin päätteeksi arvio, kurssista (Liite 3). Verkkokurssin toimivuuden suhteen aikaa pidettiin liian lyhyenä. Kuitenkin ensikertalaisetkin pääsivät jyvälle. Kurssilaisten omaa aktiivisuuden puutetta verkossa harmiteltiin. Tämä tuli esiin myös lähitapaamisissa. Kurssilaiset totesivat, että kynnys verkossa toimimiseen on yllättävän korkea. ”Tuntuu, että sen pitää olla jotain hienoa.” Kaikki vastanneet aikoivat kuitenkin vielä jatkossa osallistua verkkokurssille. Suhtautuminen internetiin ei tämän kurssin myötä juuri muuttunut. Osa tosin toteasi, että rohkeus on lisääntynyt. Kurssin odotukset jakoutuivat selvästi. Osa piti vauhtia liian hitaana. Useimmat taas kokivat oppineensa hyvin ja varmuuden lisääntyneen. Tätä selittänee se, että kurssilaisten lähtötaso oli vaihteleva. Tosin nimenomaan vertaisohjaajakoulutuksessa en pitänyt tätä huonona. Yksi loppuun asti mukana olevista hieman harmitteli, että kurssilla joutui opastamaan myös muita. Tämä ehkä myös selittää sitä, että kahdestatoista aktiivikurssilaisesta määrä tippui kurssin loppuun mennessä kahdeksaan. Yhteisöllinen oppiminen on uudenlainen tapa oppia ja nähtävästi kaikki eivät sitä sisäistäneet. Muuten kurssia kiirettiin juuri tästä vuorovaikutteisuudesta. Kaikki toivoivat jatkokurssia.

Arvosanoja kurssi sai seuraavasti. Arvosteluasteikko oli 0-5 siten, että 0 = huono ja 5= erinomainen. Vastauksia tuli yhteensä kuusi.

Kurssin yleisarvosana	4.0
Verkko-osuus	3.5
Lähitapaamiset	3.3
Kuvankäsittely	4.3
Kotisivut	4.5
Kurssin ohjaaja	4.3
Ryhmä	4.3

Kurssiin oltiin siis kokonaisuudessaan tyytyväisiä. Lähitapaamisosion heikko arvosana johtunee siitä, että se on ymmärretty vaihtelevasti. Sanallisissa arvioissa nimenomaan lähitapaamiset saivat kiitosta. Arviosta näkyy myös se, että tuttu ja turvallinen luokkaopetus on myös kurssilaisten mieleen. Yhteisöllistä oppimista tulisi siis korostaa enemmän. Sen etuja pitää myös perustella paremmin ja antaa aikaa yhteisölliselle oppimiselle. Vaikka kurssin kestoa tarkoituksella venytettiin kahdelle lukukaudelle, kurssilaiset eivät sisäistäneet väliaikoja verkkotyöskentelyajaksi. Ainoastaan lähitapaamiset miellettiin kurssiksi. Verkko-opetuksen sisäistäminen vaatii aikaa. Se oli kaikille kurssilaisille uusi malli ja kurssilaiset opettelivat lähiopetustilanteissa verkko-opetusta, mutta eivät uskaltaneet kokeilemaan sitä kovinkaan paljon käytännössä.

Tutkimuksen tulokset jakautuvat kolmeen pääryhmään, opettamisen ja oppimisen vuorovaikutukseen, osallistujien verkkotyöskentelyyn ja kurssilaisten verkko- ja tieto-yhteiskuntataitojen kehittymiseen (Taulukko 2).

Taulukko 2. Tulosten pääryhmittely

Opettamisen ja oppimisen vuorovaikutus	Osallistuminen verkko-työskentelyyn	Omien verkko- ja tietoyhteiskuntataitojen kehittyminen
<ul style="list-style-type: none"> - Ennakko-odotus tekninen. - Vaatimus perinteisestä opettamisesta kova. - ”Opettaja antaa oppilaille tietoa” on ”oikeaa” opettamista. - Opettaja tekee ja oppilaat kopioivat. - Oma oppiminen tärkeintä. - Vertaisohjaus ei kiinnosta, osa koki sen jopa haitalliseksi omalle oppimiselle. - Kurssin aikana aktiivinen yhteinen opettelu/oppiminen lisääntyi. - Epäonnistumisen pelko väheni. 	<ul style="list-style-type: none"> - Kiinnostusta, mutta samalla arkuutta. - Ei vapaata ajatusten vaihtoa ja keskustelua verkossa. - Kesäaikaa ei käytetty verkossa työskentelyyn. - Kurssin aikana rohkeus lisääntyi, mutta itse toiminta ei. - Verkko koettiin ”hienoksi” - Aliveräjätyöskentely kiinnosti ohjattuna. Ei mielletty mahdollisuudeksi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Kurssille muotoutui ryhmiksi aloittelijat, noviisit, asiantuntijat. - Tekniikkaa kuunneltiin, mutta se ei antanut valmiuksia verkko- tuottamiseen. - Verkkoon tuottaminen pelotti, mutta kynnyks madaltui kurssin edetessä. - Verkon suoma vuorovaikutteisuus koettiin hyväksi. - Teknologiapelko väheni

7.1 Opettamisen ja oppimisen vuorovaikutus

Kurssin alussa osaamistaso oli hyvin kirjava. Vaikka yhteisöllisen oppimisen mallissa tasovaihtelu voi olla jopa etu, se nyt ei kaikkien kohdalla toiminut. Varsinkin perinteisen opetuksen jaksoilla muutama ”osaaja” jättäytyi pois. He ehkä olisivat olleet halukkaita yhteisöllisen oppimisen eritahtiseen etenemiseen, mutta toisaalta eivät olleet valmiita toimimaan asiantuntijoina ryhmässä. Vertaisohjausta ei mielletty uuden oppimisen haasteeksi. Sosiaalinen motivaatio ei ollut riittävä. Kaikki odottivat perinteistä opetusta ja valmista opetussuunnitelmaa.

Ryhmän alkuodotuksissa näkyi selkeästi teknologialähtöisyys. Tekniikkaa pidettiin ratkaisevana, sitä arasteltiin, mutta myös kunnioitettiin. Tutkiva oppiminen on oppimisyhteisöjen yhteistyötä Tieto- ja viestintätekniikka on hyvä työkalu oppi-

misen etenemisessä, mutta tekniikka ei itsessään johda parempiin tuloksiin. Verko-opetuksen haasteita on riittävä pedagoginen näkemys ja myös kurssilaisten valmius tähän opetusmuotoon. (ks. Hakkarainen ym. 2004, 372–375; Vahtivuori-Hänninen ym. 2004, 17.) Tämä näkyi myös tutkittavassa ryhmässä. Vaikka kurssin ilmoittelussa ja esitteissä korostettiin yhteisöllisen oppimisen osuutta ja teknologian sivuroolia, kaikki odottivat tekniikkaa. Vasta kurssin lopussa, kun alettiin tehdä itse, kurssilaiset ottivat tutkivan oppimisen otteen. Kurssilaiset uskaltautuivat kytkemään oppimisen omaan elämäntilanteeseensa eli tässä tapauksessa oman harrastuksen kotisivujen tekoon. Samalla tekniikka jäi sivuosaan ja alkoi jopa sujua paremmin, kun siihen ei koko ajan kiinnitetty huomiota. Hiiri toimi aloittelijankin kädessä. Yksi kurssin osanottajista totesi, että hän on käynyt tuon teoriakurssin jo kolmeen kertaan, mutta vasta nyt hän alkaa ymmärtää, mistä tässä on kysymys.

Nykyinen aikuisväestö on tottunut autoritäärisen opettajan opettamiseen. Niin nytkin odotettiin valmista. Kurssilaisen on helpompi olla passiivinen objekti kuin aktiivinen subjekti. Se vaarin opetusmalli, jossa opettaja edestä sanoo mitä tehdään, on siis edelleen suosiossa. Tutkimustehtävän asettelussa mietin, mikä on oleellista, opettaminen opiskelu vai oppiminen. Kriittinen pedagogiikka lähtee ajatuksesta, että toista ei voi väkisin opettaa. Opettamista ei ole ilman oppimista. Ei opettamisen vaan oppimisprosessin seurauksena oppijat voivat kiertää auktorismin ja tallettavan kasvatuksen epistemologisen virheen. (ks. Freire, 1998, 30–32) Opettajuuden pitäisi olla tehtävä, ellei peräti kutsumus kriittiseen kansalaisuuden kasvattamisessa. Silloin käytetään sellaisia pedagogisia käytäntöjä, joissa ihmisiä kohdellaan kriittisinä toimijoina. Tavoitteena on, että oppijat eivät ota tietoa annettuna. Toiminnassa suositaan kriittistä keskustelua. (ks. Aittola, Suoranta 2001, 14–19.) Vasta oppiminen siis tekee opettamista oikeaa opettamista. Tutkimuksessani oppijat odottivat valmista tietoa. Kun opettaja yrittää ohjata kurssilaisia itsenäiseen toimintaan, kurssin jälkeen häntä moititaan siitä, että hän ei opettanut. Minua ei mielletty lainkaan opettajaksi, koska minä vain annoin tehtäviä ja ohjasin. Kurssilaiset tuntuivat välillä miettivän olenko kurssilainen vai opettaja. Oikeita opettajia olivat ne, jotka opettajanpöydän takaa opettivat. (ks. Schwartz 2000, 79.) Tallettava kasvatusta on edelleen käytössä ja se koetaan monta

kertaa ”ainoaksi oikeaksi” opetuksesi. Itsenäinen toiminta tuotti tällä kurssilla kuitenkin lopulta eniten oppimisen iloa. Oppijat tunsivat siinä oppimisen iloa.

Vertaisohjaus ja jaettu asiantuntijuus koetaan vaikeaksi. Nykyajan elämäntapaan on iskostunut, että ainakaan ilman pyyntöä ei sovi mennä toistelle tyrkyttämään neuvoja. Yhteisöllisyys ei ole muodissa. Kurssille osallistujista kolme oli ollut jo pari vuotta tietotekniikan tutorkoulutuksessa. Hekään eivät aluksi meinanneet lähteä kurssilla auttamaan muita. Loppuarviossa jopa yksi kurssilaisista valitti että vertaisohjaus häiritsi omaa keskittymistä. Yhteisöllisessä oppimisessä tietoa rakennetaan toisten kanssa. Silloin oppijoiden pitää olla valmiita neuvottelemaan oppimisprosessin käytänteistä. Tämän toteuttaminen on vaikeaa, koska oppijoita on oikeasti vaikea saada oppimaan toisiltaan (ks. Wenger 1998, 73–75.) Sosiaalipedagogiikka pureutuu tähän ongelmaan. Kun kurssilaisille annetaan oikeus myös itse osallistua opetukseen, he kokevat itsensä tasavertaisiksi ryhmän jäseniksi. Oppija nähdään aktiivisena toimijana passiivisen vastaanottajan sijasta. (ks. Hämmäläinen & Kurki 1997, 15–16.) Vaikka kurssin tiedotuksessa, kaikessa informaatiossa ja lähes jokaisella kokoontumiskerralla korostettiin vertaisohjausta ja sen myös ohjaajalle itselleen oppimista lisäävää vaikutusta korostettiin, sitä ei mielletty oppimistapahtumaksi. Kurssilaiset olivat niin tottuneet perinteiseen opettajakeskeiseen opetukseen, että rohkeus lähteä mukaan opettamiseen tai kysyminen muilta kurssilaisista arvelutti. Vasta kurssin loppuvaiheessa oppijat alkoivat itsenäisesti auttaa muita ja kysyä apua toisilta. Sosiaalipedagoginen näkökulma alkoi tulla esiin.

Oma oppiminen oli kurssilaisilla päätavoitteena. Siinä tärkeänä osana pidettiin opettajilta saatavaa opetusta. Opetuksen-opiskelun-oppimisen malli korostaa sitä, että oppimista ei tapahdu ilman sekä opetusta että opiskelua. Mielekkään oppimisen ja tutkivan oppimisen mallit perustuvat refleктоivaan vuorovaikutukseen. Oppiminen ei useinkaan tapahdu niin, että opiskelija ottaa tiedon opettajalta ja sisäistää sen omaksi tiedokseen. Usein muiden ryhmän jäsenten merkitys oppimisen on tärkeää. Oppimisen kannalta on tärkeää luoda ilmapiiri, jossa oppijat ja opettaja voivat kasvaa yhdessä. Dialogi merkitsee aitoa yhteyttä toisiin. (ks. Vuorikoski & Kiilakoski, 2005, 312–314) Oma oppiminen vahvistuu yhteisön oppimisesta. Aito

dialogi vuorokuuntelun ja vuoropuhelun muodossa vahvistaa kumpaakin. Kurssin aikana eniten oppimista tapahtui yhteisöllisen oppimisen tutkivassa vaiheessa.

Tavanomaiset opetuspäivät koettiin kurssilaisten mielestä parhaiksi. Ehkä ne aivan uusien asioiden alkuopetuksena ovatkin ihan paikallaan. Näiden iltojen aikana itse oppiminen jäi vähäiseksi. Kun kuvankäsittelyä olisi pitänyt alkaa kokeilla itsenäisesti, kurssilaiset eivät sitä halunneet. Vaikka työkalut oli kahdella edellisellä kerralla annettu, niitä ei osattu käyttää. Asian sisäistämistä ei ollut tapahtunut. Saman tilanteen huomasi kotisivukurssilla. Opettajan ohjeita noudatettiin ahkerasti ja tunnollisesti. Valmiina annettu tieto ei juuri vaikuta ihmisen oppimiseen. Se voidaan muistaa, mutta vaikutus ei näy käyttäytymisessä. Ohjaajan ja oppijan täytyy lähteä etsimään tietoa itsestä käsin. Yksilön elämämaailma ja kokemus vaikuttaa oppimiseen ja oppimisprosessi pitää rakentaa niiden varaan. (ks. Ojanen 2000, 22; Tynäjä 2002, 37–38.) Tavanomaista opetusta on helppo ottaa vastaan ja oppija kuvittelee oppivansa. Vasta käsittäminen tekee tiedosta opitun asian. Siksi uteliaisuus on oppijan tärkeä ominaisuus. Varsinainen sisäistäminen tapahtui tälläkin kurssilla vasta yhteisöllisessä oppimisessa.

Kurssilaiset eivät innostuneet yhteisölliseen konstruktivistiseen oppimiseen, jossa heiltä odotettiin aktiivista otetta. Opetus haluttiin valmiiksi pureskeltuna. Vaikka kurssilaiset olivat aktiivisia opiskelijoita, he eivät olleet valmiita itse oppimiseen. Opiskelija ja oppija ovat eri asia. Suuri osa aikuisväestöstä arastelee uuden oppimista. Elinikäinen oppiminen on yleensä mielletty positiiviseksi asiaksi. Yksilö voi kokea sen myös toisin. Mikäli elinikäisen oppimisen vaatimus nähdään ulkoa annettuna velvollisuutena, yksilö voi kokea sen vaatimukseksi päivittää tietojaan selvittääkseen muuttuvassa maailmassa. (ks. Jokisaari, 2004, 4–13.) Syrjäytymisen ehkäisemiseksi heidätkin pitäisi saada mukaan tietoyhteiskunnan toimintaan.

Kurssin lopussa olevan yhteisöllisen oppimisen vaiheessa aktiivinen yhteinen opettelu ja oppiminen lisääntyivät. Samalla epäonnistumisen pelko väheni ja uskallettiin kokeilla. ”Saahan sen korjattua tai poistettua jos menee pieleen. Kokeillaan”. Kurssilaisissa alkoi löytyä epistemologista uteliaisuutta ja opiskelijat alkoivat muuttua oppijoiksi. Sosiaalisen oppimisen teorian mukaan käyttäytymisen päämallit opitaan sosiaalisissa tilanteissa. Yksilö uskoo todennäköiseen seuraa-

mukseen. (ks. Pintrih & Schunk 2002, 144–147.) Perinteisessä opetuksessa erehtyminen oli virhe, josta opettaja yleensä nuhteli. Oli parempi olla hiljaa kuin vastata väärin. Perinteisen oppimisen jaksoilla tämä näkyi kurssilaisten käyttäytymisessä. Naapurilta kysyttiin kuiskaamalla. Yhteisöllisen oppimisen jaksoilla uskallettiin yrittää aidosti.

7.2 Osallistuminen verkkotyöskentelyyn

Kynnys verkkoon tuottamiseen oli koko kurssin ajan korkea. Se madaltui kyllä kurssin edetessä, mutta pysyi kynnyksenä. Aliveräjissä työskentely onnistui, koska osa kurssilaisista ei selvästi mieltänyt sitä verkkoon tuottamiseksi. Opetussovellusten pitää olla riittävän helppokäyttöisiä, jotta sovelluksen opettelu ei vie pääosaa. Silloin voimavarat voidaan suunnata itse oppimisprosessiin. (ks. Tella, Ruokamo 2005, 18–19.) Tälläkin kurssilla aliveräjätyöskentelyn opit osattiin ottaa käyttöön omien kotisivujen tuottamisessa. Ne antoivat hyvää vahvistusta tekniikkaopetukselle, joka jäi useimmille kurssilaisista etäiseksi.

Teknologiapelko vaikutti monen kurssilaisen osallistumiseen verkkotyöskentelyyn. Kun annettiin tehtäväksi kirjoittaa aiheesta ”Miten kokee tietotekniikan ja yleensä verkossa toimimisen”, tehtävää pidettiin vaikeana. Kurssilaisia pelotti alkaa kirjoittaa omia ajatuksia verkkosivuille. Vasta ohjaajan ”oma mokaaminen” madalsi kynnystä. ”Eihän tämän niin tieteellistä tarvitse olla.” Lopulta vastauksia tuli kolme. Tietoyhteiskuntaopetuksessa pitäisi olla kyse siitä, että oppiminen ei ole tekniikan opettelua vaan osa isompaa kokonaisuutta. Siinä pitää olla medialukutaidon oppimista, tiedon etsimisen oppimista ja tiedon jakamisen oppimista. Oppiminen pitää mieltää oppimisen iloksi eikä ylhäältä annetuksi velvollisuudeksi (ks. Kupiainen 2006, 184; Pekkala & Johnston 2007, 12.) Teknologiapelko on tärkeää huomioida jo verkko-opetusta suunniteltaessa. Sitä tasoitettiin toimimalla verkossa ensin ohjatusti aliveräjissä, joita ei mielletty varsinaiseksi verkkoon tuottamiseksi. Sisällön tuottaminen ensin aliveräjiin helpotti varsinaista tuottamista kotisivuille. Verkkotehtävien antaminen aliveräjien kautta olisi voinut lisätä osallistumisaktiivisuutta.

Kevään kolmen kuukauden verkkotyöskentelyjakso ei saanut kurssilaisia innostumaan verkon käytöstä kesäaikana. Kukaan ei esim. tuonut omille aliveräjäsivuilleen materiaalia, niin kuin keväällä sovittiin. Tälläkin kurssilla kesällä pidettiin lomaa. Ohjaajan aktiivisuuskaan ei auttanut, koska sivuilla ei yksinkertaisesti käyty. Vaikka kyseessä oli oma harrastus, verkkoa ei mielletty mahdollisuudeksi tallettaa kesän tapahtumia. Näin taidot pääsivät unohtumaan ja syksyllä jatkettiin lähes alkuasetelmista. Integroidun metamallin sopeutuvuus-komponentin taustalla on esineen työväliseen käytettävyyys. Sopeutuvuus viittaa yksilön tasolla taidon ja tiedon sisäistämiseen. Opetussovellusten pitää olla riittävän helppokäyttöisiä, että oppija voi keskittyä varsinaisen asian sisäistämiseen. (ks. Tella & Ruokamo 2005, 18–19.) Aliveräjätöskentelyn opettelemiseen olisi pitänyt varata vieläkin enemmän aikaa ja varmistaa opin sisäistymisen taso. Osa kurssilaisista oli käynyt kuvankäsittelykurssin ja kotisivukurssin useaan kertaan aikaisemmin. Näidenkin opit jäivät sisäistymättä koska, aktiiviseen omien taitojen sisäistämiseen ei ollut varattu aikaa. Vuorovaikutteista yhteisöllistä oppimista ei tapahtunut.

Vapaata ajatusten vaihtoa tai keskustelua verkossa oli kurssin aikana vain vähän. Keskustelupalstaa käytettiin lähinnä aikataulujen tarkistamiseen. Verkkokeskustelua ei mielletty oppimismenetelmäksi. Verkko-opetuksessa on mielletävä sekä sosiaaliset että viestinnälliset valmiudet. Tieto- ja viestintätekniiikan tuttuus tai outous pitää ottaa huomioon. Onnistuessaan tuloksena voi olla refleктоiva opiskelu ja oppiminen (ks. Vahtivuori-Hänninen ym. 2004,17.) Kurssin osallistujat eivät etukäteen tunteneet toisiaan ja osalle tieto- ja viestintäteknikka olivat outoja. Kurssin aikana ei syntynyt riittävästä yhteisöllisyyttä lähiopetusjaksoilla, jolloin verkkotyöskentelyyn ei rohkaistuttu riittävästi. Syyskaudella verkkotyöskentelyyn alettiin osallistua hieman enemmän ja rohkeus lisääntyi. Siitä ei kuitenkaan tullut kurssilaisille luonteva työskentelytapa. Verkko koettiin loppuun asti hieman vieraaksi.

Kurssin aikana suhtautuminen verkkotyöskentelyyn tuli kuitenkin myönteisemmäksi. Kiinnostus sisällön tuottamiseen ja tiedon etsimiseen ja jakamiseen kehittyivät. Verkkoa ei enää koettu etupäässä teknisenä asiana, vaan se koettiin työkaluksi, jonka avulla voi oppia uusia asioita, ei pelkkää tekniikkaa. Verkko koettiin myös yhteisöllisen oppimisen ja toiminnan mahdollisuudeksi.

7.3 Omien verkko- ja tietoyhteiskuntataitojen kehittyminen

Kurssin osallistujien lähtötaso oli vaihteleva. Näin kurssille muotoutui melko nopeasti tasoryhmät, aloittelijat, noviisit ja asiantuntijat. Aloittelijat uskalsivat kysellä koko kurssin ajan ja he ottivat vastaan neuvoja sekä opettajalta, ohjaajalta että asiantuntijoilta. Kurssin ensimmäinen kolmannes meni niin, että vertaisohjausta ei ollut. Asiantuntijaryhmä ei rohkaistunut vertaisohjaukseen. Noviisien ryhmä pysyi sopivasti opetuksen tahdissa, mutta kysyi neuvoa vain opettajalta. Yhteisöllisen opetuksen jaksoilla asiantuntijat työskentelivät itseohjautuvasti ja auttoivat jonkin verran muita ryhmiä. Tätä ei kuitenkaan mielletty varsinaiseksi oppimisprosessiksi. Yhteisöllisen opiskelun lähtökohta on luottamus. Kun ryhmällä on samansuuntaiset tavoitteet, oppijoiden on helpompi sitoutua. Kaikilla ei tarvitse olla samantasoiset kiinnostuksen kohteet. Jokaisen ei tarvitse hallita kaikkea. Asiantuntijuus voidaan jakaa. (ks. Vahtivuori-Hänninen ym. 2004, 22–23.) Yhteisöllisen oppimisen malli tarvitsee toteutuakseen aikaa. Vaikka kurssin alussa käytettiin parikin kokoontumiskertaa ryhmäytymiseen ja toisiin tutustumiseen, se ei ollut riittävä. Kurssilaiset odottivat perinteistä opetusta ja näin yhteisölliseen opetukseen ei sitouduttu riittävästi.

Kurssilaiset odottivat koko kurssin ajan myös tekniikan opetusta ja sitä kuunneltiin kuuliaisesti. Käytännön verkkotyöskentelyyn se ei kuitenkaan suoraan siirtynyt. Suomen julkinen sana velvoittaa meitä oppimaan teknologiaa tietoyhteiskuntaopetuksessa. Se määritellään jo hallituksen tietoyhteiskuntaohjelmassa. Tarkoitus on hyvä ja se esiintyy lähes jokaisessa maailman tietoyhteiskuntaohjelmassa. Ohjelmissa pelataan liikaa teknologisesta näkökulmasta ja unohdetaan inhimilliset tekijät (ks. Warschauer 2004, 6.) Tietoyhteiskuntaopetuksen lähtökohtana odotetaan tekniikkaa, vaikka parempi lähtökohta voisi olla mahdollisuuksien ja tiedon jakamisen näkökulma. Tälläkin kurssilla teknologiaa pidettiin itsetarkoituksena, vaikka sisällön tuottamista ja tiedon etsimistä opetuksessa korostettiin. Vasta yhteisöllisen opetuksen omien kotisivujen koostamisessa myös sisältö miellettiin oppimisaiheeksi. Yhteisöllinen näkökulma ei kuitenkaan vakuuttanut.

Kurssilaiset kokivat verkon suoman vuorovaikutteisuuden hyväksi. Sitä ei vain osattu oikein käyttää. Verkko-opetuksen pitää perustua dialogiin, kokemuksellisuuteen ja asiantuntijuutta yhdistävään oppimiseen. Tieto- ja viestintäteknikka mahdollistavat tämän ja antavat siihen älyllisen haasteen ja opetuskontekstin. (ks. Vahtivuori-Hänninen ym. 2004, 15–16.) Vuorovaikutteisuus kuuluu aidon ihmisen ominaisuuksiin. Opettajan ja oppijoiden kuuluu olla keskenään kommunikoiavia toimijoita. Jos tämä kielletään, dialogia ei synny. (ks. Freire 2005, 143.) Perinteisen opetuksen malli istui vahvasti kurssilaisten mielissä. Vaikka verkon vuorovaikutteisuus todettiin hyväksi, siihen ei riittävästi panostettu oppimismenetelmänä. Uusi malli arvelutti.

Kurssin aikana teknologiapelko ja teknologian kunnioittaminen vähenivät. Yhteisöllisen oppimisen jaksoilla sisältö tuli keskeiseksi ja silloin teknologiaan keskittyminen vähentyi. Tämän näki varsinkin aloittelijoiden ryhmässä. Kun tietokoneen hiiri oli vain työväline sisällön etsimiseen, käsikin rentoutui ja hiiri alkoi toimia paremmin. Enää ei ollut tärkeää hiiren ”oikea” käyttötapa, vaan halutun asian toteutuminen. Teknologiapelko voi haitata yksilön ja koneen välistä vuorovaikutusta. Se pitää huomioida verkko-opetusta suunniteltaessa. Kulttuuriset erot saattavat aiheuttaa siinä haasteita. (ks. Koskimaa & Heinonen 2005,101.) Kun teknologiaan kriittisesti suhtautuvan oppijan mielenkiinto keskittyi sisältöön teknologisen onnistumisen sijaan, hän toimi vapaasti ja hiirikäsi totteli ajatusta. Se ei enää ollut toimimisen kynnykskysymys.

Kurssin lopussa kurssilaiset kokivat oppineensa verkon käyttöä. Useimmilla oli myös halua toimia tietoyhteiskuntaohjaajina omassa harrastuspiirissään. Tätä myös tapahtui. Yhden harrastusryhmän kanssa verkkotyöskentely jatkui suoraan kurssin päätteeksi. Myös kaksi muuta ryhmää uskoivat verkkotoiminnan siirtyvän harrastusryhmälle. Ryhmien välille ei syntynyt verkostoa vaikka sitä suunniteltiin. Puolen vuoden kurssi oli tämän syntymiseen liian lyhyt. Tietoyhteiskunnan suomat mahdollisuudet yhteisöllisyyteen tiedostettiin ja toiminta verkossa varmasti lisääntyi kaikkien kurssin osanottajien harrastus- ja arkitoiminnassa.

8. Yhteisöllinen verkko-opetus kolmannen sektorin haasteena

Tietoyhteiskunta on monelle aikuiselle outo asia. Siinä toimitaan eri työkaluilla kuin, mitä aikuiset ovat saaneet omassa perusopetuksessaan. Aikuisia ei kuitenkaan voi lähteä opettamaan uudestaan aapisen oppien malliin. Opettajan tehtävä tutkivassa oppimisessa on asettua ohjaajan ja suunnannäyttäjän rooliin. Oppijoille on hyvä antaa vapaus kehittää omaa tutkimustaan, Opettaja huolehtii ainoastaan siitä, että se pysyy annetuissa kehyksissä. Kaikilta, niin opettajalta kuin oppijoiltakin, edellytetään osallistavaa muutoksen etsimistä, Freiren sorrettujen pedagogiikan teorian yhtä perusolettamusta. Vain itsensä tiedostaminen yhdeksi yhteiskuntaa rakentavaksi vuorovaikutteiseksi toimijaksi ja vastuunottajaksi mahdollistaa vapautumisen. Haastetta nykyaikuisen opettamisessa tutkivan oppimisen mallilla tuo oppilaiden oma kokemus opetuksesta ja oppimisesta. Useilla voi olla vahvana perusoletuksena oma lapsuusajan koulu, jossa hyvä oppilas istui hiljaa pulpetissaan ja kuunteli. Oma osallistuminen myös opetukseen voidaan kokea opettajan tietämättömyytenä. ”Miksi minun pitää etsiä vastauksia? Sehän on opettajan tehtävä.” Valmiiksi pureskellun ruoan syöminen on helppoa. Ajan oloon sen luulisi kuitenkin muuttuvan yksitoikkoiseksi. Se myös veltostuttaa kasvolihasia. Valmiiksi pureskeltu tieto vastaavasti tylsyyttää järkeä. Meidän on löydettävä keino haluun käyttää oikeasti omia aivoja. Toiminnan pitää olla sellaista, että ihmiset lähtevät siihen aidosti vapaa-ehtoisesti.

Kurssilaiset eivät innostuneet yhteisölliseen konstruktiviseen oppimiseen, jossa heiltä odotettiin aktiivista otetta. Opetus haluttiin valmiiksi pureskeltuna. Vaikka kurssilaiset olivat aktiivisia oppijoita, he eivät olleet valmiita itse oppimiseen. Suuri osa aikuisväestöstä ei edes koe haluavansa oppia. He haluavat asioiden pysyvän tuttuina ja turvallisina. Heidätkin pitäisi saada mukaan tietoyhteiskunnan toimintaan. Yhteiskunnan monet toiminnot siirtyvät käyttämään tietoyhteiskunnan mahdollistamia menetelmiä. Se edellyttää uusien asioiden oppimista, mikäli tavoitteena pidetään väestön pysymistä digitaalisen kuilun yhteiskunnallisesti hy-

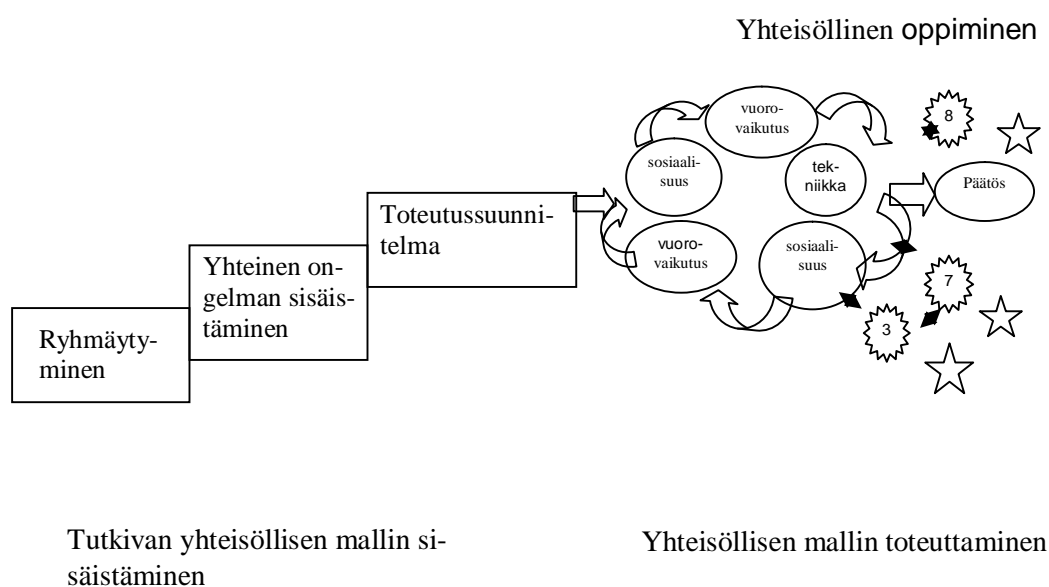
väksytyllä puolella. Oppimista ei tapahdu ilman opetetun tai opiskellun asian sisäistämistä. Siihen tarvitaan työtä. Meidän on siis löydettävä keino haluan käyttää oikeasti omia aivoja.

Verkkotyöskentely ja verkko-opiskelu sopivat mallina monille aikuisille. Näiden mallien teknisyyks voi myös pelästyttää. Suomalaiset on opetettu ihannoimaan teknisyyttä. Tällä kurssilla oli selvästi havaittavissa, että viimeisillä kerroilla teknisyyden ajattelu jäi taka-alalle ja silloin se myös toimi paremmin. Aloittelijoiden ryhmässä tuotti hiiren käsittely vaikeuksia, kunnes itse sisältö innosti toimimaan. Sitten ei enää ehditty ajatella hiirtä teknisenä vempaimena, vaan se oli vain väline, millä edetään. Nyt käsi toimi rennosti ja hiiri totteli. Tietoyhteiskuntaopetuksessa tarvitaan inhimillinen näkökulma teknologisen näkökulman edelle. Mukaan tietoyhteiskunnan tarjoamien mahdollisuuksien hyödyntämiseen pääsee kohtuullisen vähällä teknologisella tietämyksellä. Uskon kiinnostuksen teknologiaankin heräävän, kun yksilö on ensin löytänyt mielenkiinnon tietoverkkojen sisällön suomiin mahdollisuuksiin. Aloitteleva lukija lukee yleensä ensin kohtuullisen ohuen ja helppotajuisen kirjan. Tiedonjano saa hänet etsimään uusia haasteita. Tietoverkoissakaan ei tarvitse aloitettaessa osata kaikkia teknologian hienouksia. Jokaisen oma uteliaisuus määrittää rajat, mitä hän haluaa sieltä oppia.

Toimintatutkimukselle on luonteenomaista, että se ei mene aivan valmiin suunnitelman mukaan. Niin kävi tässäkin tutkimuksessa. Yhteisöllisen oppimisen malli oli niin uusi, että kurssilaiset eivät sitä kunnolla sisäistäneet. Mallia olisi pitänyt kurssin alussa selvittää ja perustella vielä enemmän. Ulkopuoliset opettajat eivät lähteneet siihen lainkaan mukaan. Toimintatutkimus eteni toimintatutkimuksen spiraalin mukaan. (ks. Heikkinen 2001,177). Alkuperäistä suunnitelmaa parannettiin toiminnan, havainnoinnin ja reflektoinnin kautta niin, että puhtaasti yhteisöllisen mallin toteutuksesta siirryttiin yhteisöllisen opettamisen ja perinteisen opettamisen rinnakkaiseen malliin. Tämä antoi hyvän mahdollisuuden vertailla tutkimuksessa perinteistä ja yhteisöllistä opetusta. Oppijoista oli helpompaa ja mukavampaa ottaa vastaan tuttua perinteistä opetusta kuin työstää yhteisöllisen opetuksen edellyttämällä tavalla omaa oppimistaan. Oppimista tapahtui kuitenkin parhaiten yhteisöllisen oppimisen jaksoilla. Kurssin lyhyys aiheutti sen, että tutkimus

jäi vähän kesken. Yhteisöllisen oppimisen mallin edut ehdittiin juuri sisäistä, mutta toiminta jäi tällä kurssilla lyhyeksi.

Kehittämäni yhteisöllisen oppimisen malli ei toiminut tällä kurssilla ongelmitta. Malliin tultiin liian nopeasti. Opettamisen yhteisöllinen malli on uutta monille opettajillekin. Miten voimme odottaa oppijoiden olevan siihen valmiita? Syyllistyinkö jälleen ylhäältä alaspäin malliin? Oppijoille ei kannata viedä valmista oppimisen mallia. Malli pitää rakentaa loppuun heidän kanssaan. Toteutus muuntuu ryhmän mukaan. Oppija on osa oppimistiimiä. Yhteisöllisen oppimisen malliin pitää lisätä tutkivan oppimisen mallista ongelman etsiminen ja ratkaisun suunnittelu (Kuvio 3).



Kuvio 3. Parannettu yhteisöllisen oppimisen malli tietoyhteiskuntaopetuksessa.

Oman neuvojaurani alkuvaiheessa sain vanhemmalta neuvojalta hyvän neuvojan määritelmän. Hyvä neuvoja on sellainen, että asiakas kokee löytäneensä itse vastauksen ongelmaansa. Hyvä neuvoja toimii siis taustalla ja auttaa asiakasta. Tämä määritelmä on hyvä myös opettajan ja ohjaajan määritelmäksi. Opettajien on vain vaikea hyväksyä sitä. Opettajaa on totuttu pitämään tiedon välittäjänä ja tietäjänä.

Yhteisöllisen opettamisen mallissa opettajan kuulu siirtyä taka-alalle ja auttaa ryhmää yhteisöllisesti löytämään vastauksia ja näin myös sisäistämään tietoa. Oppiminen on tulos ja päämäärä, mihin pyritään. Opetus ja opiskelu ovat työkaluja, jotka auttavat päämäärän saavuttamisessa.

8.1 Mitä opin

Tutkimustyössä on tärkeää olla kiinnostunut oman tutkimuksen aiheesta. Liikaa innostumista pitää kuitenkin osata välttää. Tämän tutkimuksen alussa tapahtui monia muutoksia ennakkosuunnitelmaan. Silloin olisi ollut hyvä pysähtyä uudelleen tarkentamaan suunnitelmaa vastaamaan paremmin oikeaa alkutilannetta. Suunnitteluun olisi pitänyt panostaa enemmän. Toimintatutkimukselle on tyypillistä tilanteen muutokset. Ne pitää ottaa huomioon alkusuunnittelussa. Aiheena tutkimus oli niin tuttu, että se korvasi alkusuunnittelun puutteita.

Kiinteä työskentely tutkittavan ryhmän kanssa on antoisaa. Tutkijana täytyy muistaa myös tutkijan rooli ja pyrkiä siinä mahdollisimman hyvään objektiivisuuteen. Tässä ryhmässä oma taustani vaikutti. Kurssi toteutettiin kansalaisopiston kurssina. Sinne tuli kurssilaisia useista eri harrastajaryhmistä. Yhtenä ryhmänä olivat myös martat. Minä olin itse töissä Lapin Martoissa. Se näkyi kurssilaisten suhtautumisena. Vaikka pyrin kaikin mahdollisin tavoin toimimaan objektiivisesti koko kurssin kanssa, minut miellettiin martaksi. Tutkija ei voi tutkimuksen ajaksi muuttua toiseksi. Sen sijaan, että pyrin pitämään oman ammattini taka-alalla, minun olisi pitänyt nostaa se pöydälle ja neuvotella siitä koko ryhmän kanssa.

Olen tässä tutkimuksessani pohtinut opetuksen, oppimisen ja opiskelun suhdetta. Mikä niistä on tärkein? Tarvitaanko oppimiseen opetusta ja/tai opiskelua. Voiko oppia vain kokemuksen kautta? Järjestötoimijana olen pitänyt ikään kuin itsestään selvänä, että kolmannella sektorilla on tärkeää oppia. Voisiko yhteisöllisyys itsessään olla riittävä peruste mukana olemi-

seen? Mitä se haittaa, että opettaja edessä opettaa viihdyttävästi ja oppilaat seuraavat opettajan perässä. He eivät välttämättä opi, mutta kaikilla on mukavaa. Opettajallakin riittää töitä, kun samat oppilaat vuodesta toiseen tulevat samoille kursseille, kun opettaja on niin mukava. Olenko itse syyllistynyt oppimisen tärkeyden harhaan? Saarnaanko itse nyt oppimisen ideologiaa yhteisöllisyyden kustannuksella? Uskon, että monet meistä haluavat oikeasti oppia ja kehittää itseään. Perinteinen opiskelu- ja opetusmalli vaikuttaa vahvasti, mutta aikuiset kolmannen sektorin toimijat ovat halukkaita oppimaan ja valmiita myös vaihtamaan oppimistyyliään.

Palatkaamme poikani kommenttiin huoneensa ovesta tämän tutkimuksen alkulauseessa. Siinä hän kielsi muita elämästä elämää hänen puolestaan. Me kasvattajat, ohjaajat tai opettajat emme ole tiedon valtiaita. Me olemme tiedon haun ohjaajia ja epistemologisen uteliaisuuden herättäjiä. Me emme elä oppilaidemme elämää heidän puolestaan. Meidän tehtävämme ei ole antaa heille avaimia, vaan auttaa heitä löytämään avaimet, joilla he pääsevät elämässään eteenpäin.

Lähteet

- Aittola, T. & Suoranta, J. (2001) Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Teoksessa (toim.) Aittola, T., Suoranta, J. Henry Giroux & Peter McLaren Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino. 7-28.
- Bandura, A. (1997) Self-Efficacy the exercise of control. New York: Freeman.
- Blom, R., Melin, H., Pyöriä, P. (2001) Tietotyö ja työelämän muutos. Palkkatyön arki tietoyhteiskunnassa. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Byman, R. (2002) Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa Kansanen, P., Uusikylä, K.(Toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-Kustannus Oy. 25–41.
- Castells M. & Himanen P. (2001) Suomen tietoyhteiskuntamalli, WSOY Helsinki
- Coles, C. (2000) Onko ongelmalähtöinen oppiminen ainoa tapa? Teoksessa Boud, D. & Felletti, G. (Toim.) Ongelmalähtöinen oppiminen. Uusi tapa oppia. Helsinki: Hakapaino Oy. 350–362.
- Delanty, G. (2000) Citizenship in a global age. Society, culture, politics. Buckingham: Open University Press.
- Freire, P (1998) Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage. Rowman & Littlefield Publishers. Oxford.
- Freire, P. (2001) Pedagogy of the oppressed. New York: Continuum.
- Freire, P. (2005) Sorrettujen pedagogiikka. suom. Joel Kuortti Jyväskylä: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen H. (1999) Projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa Eteläpelto, Anneli & Tynäjä, Päivi (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus Juva: WSOY: 181–205.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2004) Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WS Bokwell Oy.

- Hallituksen tietoyhteiskuntaohjelma, strategia-asiakirja 2004 Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <URL:
<http://www.valtioneuvosto.fi/vn/liston/base.lsp?r=82739&k=fi&page=0&old=40241#3>>. (Luettu 15.2.2005)
- Hannula, A. (2000) Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167. Helsinki: Yliopistopaino.
- Havgreaves, D. (1999) The Knowledgecreating school. *British Journal of Educational Studies* 47. 122–144.
- Heikkinen, H.L.T. (2001) Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa Aaltola, J., Valli, R. (Toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus Oy: 170–185.
- Hietanen, O. (2005) Wanhasta taloudesta uuteen – ja uudesta digitaaliseen talouteen. teoksessa Kasvio, Antti, Inkinen, Tommi ja Liikala, Hanna. (2005) Tietoyhteiskunta Myytit ja todellisuus. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy. 45–106.
- Himanen, P. (2004) Välittävä, kannustava ja luova Suomi. Katsaus tietoyhteiskuntamme syviin haasteisiin. Tukeyvaisuusvaliokunta, teknologian arviointeja. Helsinki: Eduskunnan kanslia.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. (2004) Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. (1997) Sosiaalipedagogiikka Porvoo: WSOY.
- Inkinen, T. (2002). Tietoyhteiskuntaobservatorio. Yhteiskuntatieteellisen tietoyhteiskuntatutkimuksen kehittäminen Suomessa. Tietoyhteiskuntainstituutin raportteja (3) Tampere: Tampereen yliopisto.
- Jokisaari, O. (2004) Elinikäinen oppiminen – häpeä ja menetetty vapaus. *Aikuis-kasvatus* 24 (1), 4–16.
- Kansalaisvaikuttaminen (2005) Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <URL:
<http://www.om.fi/uploads/wjek9ocpsuo8p.pdf>>. (Luettu 15.2.2005)
- Karjalainen, S. (2004) Tietoyhteiskunnan kansalaistaidot Lapissa. Rovaniemi: Lapin yliopisto ja Pohjois-Suomen ennakointi- ja arviointikeskus.

- Kotilainen, S. (2004) Kansalaisten verkkomedia oppimisen yhteisönä. Teoksessa Sirkkunen, Esa & Kotilainen, Sirkku (toim.) (2004) Toimijaksi tietoverkoissa. Tampere: Tampereen yliopistopaino. 277–299.
- Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 2000-2004.(2003). Yhteenveto Tietoyhteiskunnan kansalaistaidot –hankkeen toiminnasta. Saatavilla www-muodossa <URL.
<http://www.minedu.fi/opm/koulutus/aikuiskoulutus/index.html>>. (Luettu 15.9.2004)
- Koskimaa, R. & Heinonen, U. (2005) Teknologiavälitteinen vuorovaikutus verkko-opetuksessa. Teoreettisen mallin tarkastelua tapaustutkimuksen valossa. Teoksessa Tella, S., Ruokamo, H., Multisilta, J. & Smeds, R. (toim.) Opetus, opiskelu, oppiminen: Tieto- ja viestintäteknikka tiederajat ylittävissä konteksteissa. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 12. Rovaniemi: Lapin yliopisto. 93–105
- Kupiainen, R. (2006) Yhteistoiminnallinen medialukutaito. Aikuiskasvatus 26 (3), 182–187
- Kurki, L. (2000) Sosiokulttuurinen innostaminen. Tampere: Vastapaino.
- Kurki L. (2001) Kasvaminen palvelutehtävään Sosiaalipedagoginen katse vapaaehtoistyöhön Teoksessa Eskola, A & Kurki, L (toim.) Vapaaehtoistyö auttamisena ja oppimisena. Tampere: Vastapaino. 67–92
- Kurki, L. (2002) Persoona ja yhteisö. Personalistinen sosiaalipedagogiikka. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kuula, A. (1999). Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Kymlicka, W. (2002) Contemporary political philosophy. An introduction. New York : Oxford university press.
- Laitinen, M. & Nurmi, K E. (2003) Aktiiviseksi kansalaiseksi kasvaminen suomalaisten elämänkertojen valossa. Aikuiskasvatus 23 (2), 122–132.
- Lehtonen, P. & Ruusunoksa, L. (2006) Kansalaiset mediaa oppimassa – media kansalaisilta oppimassa. Oppimisen näkökulma kansalaislähtöisiin mediahankkeisiin. Aikuiskasvatus 26 (3), 227–235.
- Linnansaari, H. (2004) Toimintatutkimus – tutkimus muutoksen palveluksessa. Teoksessa (toim.) Kansanen, P. & Uusikylä, K. Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva: PS-Kustannus. 113–131.

- Manninen, J. (2004) Mielikuvat ohjaavat aikuisten osallistumista koulutukseen. *Aikuiskasvatus* 24 (3), 196–205.
- Muistelmat (2006) <http://www.saunalahti.fi/mikolat/erkki/vaari/muistelmat.html>
(Luettu 8.5.2006)
- Mäenpää, L. (2004) Aikuinen tietoyhteiskuntaopijana. Lapin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Proseminaari (Julkaisematon).
- Nonaka, Ikujiro & Takeuchi, Hirotaka (1995) *The Knowledge-creating Company*. Oxford: Oxford University Press.
- Ojanen, S. (2000) *Ohjauksesta oivallukseen. Ohjaus teorian kehittelyä* Saarijärvi: Palmenia-kustannus Oy.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002) *Motivation in Education. Theory, Research and Applications*. New Jersey: Merrill Prentie Hall.
- Pea, R. D. (2001) Practice of distributed intelligence and designs for education. Teoksessa Salomon, G. (toim.) (2001) *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press. 47–87.
- Peavy, R. V. (1999) Sosiodynaaminen ohjaus. *Konstruktivistien näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön*. (suomentanut Petri Auvinen) Alkuperäisteos (1997) *Sosio-dynamic counselling. A constructivist perspective for the practice of counselling in the 21. century* Helsinki: Psykologian kustannus Oy
- Pekkala, L. & Johnston, W. (2007) *Benedict Benchmarkin European Development Cooperation (via) ICT*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisä julkaisuja 16. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Schwartz, P. (2000) Hitaasti mutta varmasti ongelmalähtöiseen oppimiseen. Teoksessa Boud, D. & Felletti, G. (toim.) *Ongelmalähtöinen oppiminen. Uusi tapa oppia*. Helsinki: Hakapaino Oy. 78–84.
- Siitonen M. & Valo M. (2007) Yhteisö ja ryhmä verkko-opiskelussa *Aikuiskasvatus* 27 (1), 56–61.
- Sirkkunen, E. (2004) Kansalaislähtöisyys tietoverkoissa s. 9–25 Teoksessa Sirkkunen, Esa & Kotilainen, Sirkku (Toim.) (2004) *Toimijaksi tietoverkoissa*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Slattery, P. (1995) *Curriculum development in the Postmodern Era*. New York. Garland

- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäinen, E. & Saari, S. (1994) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tarff, B. & Sternberg, R. (1998) Practical Intelligence on Tacit Knowledge in Adult Learning. Teoksessa toim. Smith, M.C., Pourchdt, T. Entbaum, L. Adult Learning and Development. Perspectives from Educational Psychology. Lontoo: Associates Publishers. 107–120.
- Tella, S. & Ruokamo, H. (2005) Monitieteinen mobiiliverkko-opetus, -opiskelu ja oppiminen: MOMENTS-projektin integroitu metamalli. Teoksessa Tella, S., Ruokamo, H., Multisilta, J. & Smeds, R. (toim.) Opetus, opiskelu, oppiminen: Tieto- ja viestintäteknikka tiederajat ylittävissä konteksteissa. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 12. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino. 4–32.
- Tella, S. (2001) Verkko-opetuksen lähtökohtia ja perusteita. Teoksessa (toim.) Tella, S., Nurminen, O., Oksanen, U. & Vahtivuori, S. (2001) Verkko-opetuksen teoriaa ja käytäntöä Helsinki: Studia Paedagogia 25. 13–34.
- Tomperi, T. & Piattoeva, N. (2005) Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) (2005). Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino. 247–286.
- Tynjälä, P. (2002) Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammerpaino Oy.
- Vahtivuori-Hänninen, S., Tissari, V., Vaattovaara, V., Rajala, R., Ruokamo, H. & Tella, S. (2004) Opetus, opiskelu ja oppiminen didaktisessa verkkoympäristössä Teoksessa Hellaprojektin loppuraportti 2004. 8–26.
- van Dijk, J.A.G.M. (2006) Digital divide research, achievements and shortcomings. Poetics 34: 221-235. Saatavilla www-muodossa <URL: <http://www.elsevier.com/locate/poetic>>. (Luettu 13.4.2007).
- Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. (2005) Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T., Vuorikoski, M. (Toim.) (2005). Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino. 309-334
- Warschauer, Mark (2004) Technology and Social Inclusion. Rethinking the Digital Divide. Lontoo: The MIT Press

Wenger, E. (1998) *Communities of Practice. Learning, Meaning and identity*
Cambridge: Cambridge University Press.

Liitteet

Liite 1

Liisa Mäenpää, Lapin Martat ry
Yhdessä verkossa - verkkokurssi

Toteuttaja:

Lapin Martat ry ja Rovaniemen kansalaisopisto

Tavoite:

Eri yhdistykset tai ryhmät työstävät oman projektin, jossa käytetään hyväksi verkkoa yhteydenpitoon, tiedonhakuun ja työskentely-ympäristönä. Projekti voi olla esim. yhdistyksen historiikki, kylätapahtuman käsikirjoitus, reseptikirja, opintokerho tms. Osallistujista tutoreilla odotetaan olevan ja alussa auttavat verkko- ja tietotekniikkataidot. Muuten tietoyhteiskuntataitoja ei tarvita

Kohderyhmä:

Kylätoimikunnat, metsästys- ja kalastusseurat, marttayhdistykset, maahanmuuttajien ryhmä ja mahdollisesti muita kolmannen sektorin toimijoita.

Toteutus:

Kohderyhmästä kootaan 8-12 ryhmää, joista ryhmät valitsevat itselleen 1-3 vertaisohjaajaa eli tutoria. Verkkokurssi toteutetaan kahdessa tasossa. Tutortasolla rakennetaan tutorkoulutuspaketti, joka sisältää ryhmäohjaaja-, ATK-, verkko-, ja vuorovaikutuskoulutusta. Koulutuksen pohjana on ryhmien projekteista syntyvät tarpeet. Ryhmätasolla työstetään ja ohjataan ryhmän projektia. Tutoreiden kouluttajina toimivat asiantuntijat Rovaniemen kansalaisopistosta ja Lapin Martoista. Ryhmätasolla tutorit toimivat vertaiskouluttajina, mutta heillä on apunaan mentori. Kummallakin tasolla on sekä lähi- että etäohjausta.

Alustava ohjelma:

Maaliskuu

Aloitustilaisuus, johon osallistuvat kaikki ryhmät ja mahdollisesti mukaan lähtevät, (3 h)

Lähtötilanteen osaamistarvekartoitus

Verkkokurssin esittely

Ideariihi

Verkkoympäristöön ilmoittautuminen ja esittely etätyöskentelynä

Ryhmiin tutustuminen ja projektien suunnittelu, tutorit (6 h)

Esittely

Verkkoympäristöön tutustuminen

Tutorin toimenkuva

Projektien suunnittelu

Huhti-toukokuu

Tutoreille lähiopetusta

4 * 4 h ATK-koulutusta

4 h ryhmäohjaajakoulutusta

Etätyöskentelynä oman projektin työstäminen ryhmässä ja verkossa
ohjausta, keskustelua, projekti-ideoiden esittelyä

Ohjaajan lähiopetusta ryhmissä

Kesän aikana projektit etevät omaa tahtiaan

Syyskuu

Lähiopetusjaksoja tutoreille kevään kartoituksen pohjalta

Etätyöskentely jatkuu verkossa

Lokakuu

Valmiiden projektien loppusilausta ryhmien kanssa

Lopetustilaisuus

Valmiiden töiden esittely

Loppuarviointi

Yhdessä verkossa -verkkokurssi

Oletteko suunnitelleet yhdistyksessänne tai ryhmässänne tehdä yhteistyönä jotain pysyvää?

Yhteistyönä voisi syntyä esim. historiikki, resepti- tai ohjekirja, opintokerho, kylätapahtuma. Oletteko ajatelleet käyttää avuksi verkkoa, mutta se tuntuu vielä etäiseltä? Tähän on mahdollisuus Lapin lääninhallitus myöntämän hankerahoituksen puitteissa. Yhdessä verkossa – verkkokurssilla järjestetään koulutusta, jossa tutustutaan verkkoympäristöihin ja toteutetaan oman ryhmän ideoita verkkoympäristöön. Tarkoituksena on antaa mahdollisuus tutustua verkkokurssitoimintaan ja erilaisten juttujen toteuttamiseen ja tuottamiseen tietoyhteiskuntaa hyväksi käyttäen.

Valitkaa joukostanne 1-2 ryhmän ohjaajaa eli tutoria, joilla on jo auttavat verkko- ja atk-taidot. Muilta osallistujilta ei edellytetä atk-taitoja. Ilmoittautukaa mukaan! Nyt teillä on mahdollisuus tutustua verkkoympäristössä toimimiseen ohjatusti ja samalla saatte ohjausta yhdistyksenne tai ryhmänne suunnitteleman projektin toteuttamiseen. Verkossa työskennellessä voimme yhdessä kehittää ja ideoida omaa hankettamme ja etsiä tietoa. Tutoreille tarjotaan atk- ja ryhmänohjauskoulutusta tarpeen mukaan. Hankkeen vastuhenkilö ohjaa koko ryhmää tutoreiden välityksellä ja verkkoympäristössä sekä lähiopetuksena eli ohjaaja käy joissain ryhmien kokoontumisissa.

Tämän kurssin tarkoitus on olla tutustumisretki uudenaikaiseen toimintaan ja yhteistyöhön. Kurssi antaa mahdollisuuden kehittää omaa hanketta itse ja yhdessä muiden kanssa. Olisiko antoisaa esimerkiksi vaihdella reseptejä niin marjojen, metsästäjien, maahanmuuttajien kuin eri-ikäisten toimijoiden kanssa. Reseptejä voisi kokeilla ryhmissä ja vaihtaa verkossa mielipiteitä ja kehittää herkullisia maakuelämyksiä eteenpäin. Ryhmän toiveiden mukaisesti erilaisia asioita voi opiskella opintokerhotyylisiin kasvokkain mutta osan myös verkon välityksellä.

Kurssi alkaa maaliskuussa 2006 tiedotustilaisuudella. Siinä on muutama lähikoulutustilaisuus ja tuloksia arvioidaan yhteisessä lopputilaisuudessa. Työskentely verkkoympäristössä ajoittuu koko kurssin ajalle kevästä syksyyn 2006. Verkkoympäristössä jokainen voi toimia oman innostuksensa ja tarpeensa mukaan.

Kurssin järjestävät Lapin Martat yhteistyössä Rovaniemen kansalaisopiston kanssa. Kurssi on suunnattu kolmannen sektorin toimijoille kuten marttayhdistyksille, kylätoimikunnille, metsästysseuroille, maahanmuuttajien ryhmille ym. **Tervetuloa osallistumaan ja toteuttamaan yhdessä uutta!**

Liite 3

Yhdessä verkossa – verkkokurssin loppukysely

Nyt verkkokurssimme yhdessä verkossa on loppusuoralla. Kurssi on jakautunut verkossa työskentelyyn, lähitapaamisiin ja kahteen perinteiseen atk-kurssiin eli kuvan käsittelyyn ja kotisivukurssiin. Tyypillistä verkkokurssille on monimuotoisuus. Kurssi oli pilottikurssi yhteisöllisestä oppimisesta. Siksi haluan kysyä teidän mielipidettänne kurssista ja jatkotoiveita.

1. Mikä on arviosi verkkokurssin toimivuudesta tässä tapauksessa.
2. Aiotko myöhemmin opiskella verkkokurssilla?
3. Miten suhtautumisesi internetiin on muuttunut
4. Miten kurssi on vastannut odotuksiasi?
5. Minkä arvosanan annat asteikolla 0 – 5 (0=heikko, 5=erinomainen)
 - i. Koko kurssille
 1. verkko-osuus _____
 2. lähitapaamiset _____
 3. kuvankäsittely _____
 4. kotisivukurssi _____
 - ii. Kurssin ohjaajalle _____
 - iii. Ryhmälle _____
6. Toiveita tulevaisuudelle _____
7. Risut ja ruusut eli sana on vapaa _____