

Nina Hartikainen

# Wikin ja blogin käyttö

Tapaustutkimus korkeakoulu-  
opiskelijoista Alumni-julkaisun  
tuottajina ammatillisessa  
opetuskokeilussa



NINA HARTIKAINEN

**WIKIN JA BLOGIN KÄYTTÖ**  
**Tapaustutkimus korkeakouluopiskelijoista**  
**Alumni-julkaisun tuottajina ammatillisessa**  
**opetuskokeilussa**

Akateeminen väitöskirja,  
joka Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan  
suostumuksella esitetään julkisesti tarkastettavaksi  
Lapin yliopiston luentosalissa 10 (Kaarina-sali)  
elokuun 27. päivänä kello 12.



LAPIN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF LAPLAND

Rovaniemi 2021

Lapin yliopisto  
Taiteiden tiedekunta

**Väitöskirjan ohjaajat:**

Professori emerita Kaarina Määttä  
Professori Mauri Ylä-Kotola

**Väitöskirjan esitarkastajat:**

Professori emeritus, dosentti Kauko Hämäläinen, Helsingin yliopisto  
Sotilasprofessori, FT Aki-Mauri Huhtinen, Maanpuolustuskorkeakoulu

**Vastaväittäjä:**

Professori emeritus, dosentti Kauko Hämäläinen, Helsingin yliopisto

Taitto: Taittotalo PrintOne

Acta electronica Universitatis Lapponiensis 308

ISBN 978-952-337-260-3

ISSN 1796-6310

Pysyvä osoite: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-260-3>

# TIIVISTELMÄ

Wikin ja blogin käyttö. Tapaustutkimus korkeakouluopiskelijoista  
Alumni-julkaisun tuottajina ammatillisessa opetuskokeilussa  
Nina Hartikainen

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää tradenomiopiskelijoiden wikien ja blogien käyttöä opetuskokeilussa, jossa tuotettiin Alumni-julkaisu. Tutkimuksen taustalla oli Kymenlaakson ammattikorkeakoulun LCCE®-toimintamalli (Learning and Competence Creating Ecosystem eli oppimisen ja osaamisen tuottamisen ekosysteemi), jossa yhdistyivät työelämä ja oppiminen. Tutkimusta varten rakennettiin kokeellinen, virtuaalinen ja työelämälähtöinen oppimisympäristö, jossa opiskelijat itseohjautuvasti avoimen toimeksiannon mukaisesti suunnittelivat ja toteuttivat digitaalisen Alumni-julkaisun.

Tutkimuksen teoreettisena taustana tarkastellaan oppimista ja osaamista muuttuvassa yhteiskunnassa. Keskeisinä näkökulmina ovat oppiminen työelämän muutoksessa, sosiokonstruktivistinen oppimisteoria, yhteisöllinen oppiminen ja sosiaalinen media sekä sosiaaliseen verkkotyöskentelyyn soveltuvat blogi ja wiki.

Tutkimuksen toteutusympäristönä esitellään LCCE®-toimintamalliin nojautuva opetuskokeilu, jossa tavoitteena oli tuottaa kaksi kertaa lukuvuodessa verkkomuotoinen julkaisu tutkijana toimineen opettajan ohjaamana. Julkaisu sai nimen Alumni. Opetuskokeilussa käytettyjen sosiaalisen median välineiden valinta sekä opetuskokeilun käytännön toteutus kuvataan yksityiskohtaisesti.

Tutkimuksen pääkysymykseksi asetettiin opiskelijoiden sosiaalisen median käyttö Alumni-julkaisussa. Pääkysymystä ohjattiin kolmen alakysymyksen avulla: 1) Millä tavalla korkeakouluopiskelijat käyttivät wikiä ja blogia ammatillisessa opetuskokeilussa? 2) Miten opiskelijoiden sosiaalisen median alustojen käyttö muuttui opetuskokeilun aikana? 3) Miten hyödyllisinä opiskelijat kokivat opetuskokeilun ja Alumni-julkaisun tuottamisen?

Tutkimus edustaa menetelmällisesti tapaustutkimusta, jossa on myös design-tutkimuksen piirteitä. Analyysimenetelminä käytettiin wikien ja blogien osalta laadullista aineistolähtöistä sisällönanalyysia sekä kyselylomakkeiden osalta tilastollista analyysia SPSS-ohjelmalla. Tutkimusmateriaali kerättiin lukuvuosilta 2010–2013 ja jälkikysely tehtiin vuonna 2016. Jokaisena kolmena tutkimuslukuvuonna opiskelijat kirjoittivat kukin omaa blogiaan ja yhteisesti wikiä sekä vastasivat alku-, väli- ja loppukyselyyn. Blogipostauksia saatiin 604 ja wikialustoja oli kolme. Tutkimuskyselyissä oli alkukysely (N=50), välikysely (N=37) ja loppukysely (N=35). Lisäksi tehtiin

erillinen, valmistumisen jälkeinen jälkikysely ensimmäisen tutkimuslukuvuoden opiskelijoille (N=12).

Tutkimustulokset osoittavat opiskelijoiden käyttäneen blogeja ennen kaikkea oppimispäiväkirjana ja kirjoitusharjoituksena, ei yhteisöllisyyden rakennusalustana. Blogit jäivät opiskelijoiden yksityisiksi tiedotus- ja pohdinta-alustoiksi, eikä blogosfääriä syntynyt, vaikka opiskelijat kaipasivatkin toistensa kommentteja. Blogosfäärin syntyminen olisi vaatinut opiskelijoilta aktiivista, keskinäistä kommentointia. Wikiä opiskelijat käyttivät konkreettisten asioiden esittelyyn ja pakollisten tehtävien tekoon. Wikialustaa ei käytetty itsenäiseen työprosessin pohdintaan, vaikka se oli tehty juuri sitä varten. Wikin käyttö jäi kokonaan, kun toisena ja kolmantena lukuvuonna opiskelijaryhmiä oli vain yksi ja opiskelijat saattoivat keskustella luokkatilassa. Toimeksiantajan edustajat ja muut ulkopuoliset wikialustalle kutsutut eivät käyttäneet alustaa ollenkaan.

Kyselytutkimusten tuloksena Facebook pysyi koko tutkimuksen ajan suosituimpana sosiaalisen median alustana, Twitterin suosio pysyi samana ja LinkedIn-sovelluksen suosio kasvoi hieman. Opiskelijat eivät lisänneet määrällisesti erilaisten alustojen käyttöä omien blogiensä ja wikin lisäksi, mutta heidän käyttötapaansa muuttui aktiivisemmaksi.

Jälkikyselyn mukaan hyödyllisin ohjelma opiskelijoiden käsitysten mukaan oli WordPress. Sitä arvostettiin myös työllistymisen näkökulmasta. Työllistymisen kannalta arvokkaana opiskelijat pitivät lisäksi sitä, että heillä oli Alumni-julkaisuprojektin myötä konkreettista näyttöä omasta osaamisestaan ja monista sosiaalisen median sovelluksista.

Yhteenvetona koko opetuskokeilusta voi todeta, että kokonaisuus oli yksittäisiä kursseja parempi niille opiskelijoille, jotka halusivat hyödyntää oppimismahdollisuuksia. Kokeilun suurimmaksi haasteeksi nousi vapaamatkustajuus, jonka ryhmätyö erilaisilla yhteistyöalustoilla mahdollisti. Osa opiskelijoista halusi vain suorittaa opintojaksoja eikä osallistua yhteisölliseen oppimiseen, jolloin wikien ja blogien käyttö jäi niiden tarjoamia mahdollisuuksia vähäisemmäksi.

Yhteisöllisyyden toteutuminen olisi vaatinut opiskelijoilta enemmän itseohjautuvuutta kuin mitä tässä opetuskokeilussa ilmeni. Yhteisöllinen oppiminen vaatii onnistuakseen sekä vahvaa opettajan ohjausta että selkeää panostusta yhteisöllisyyteen. Pelkkä teknisten välineiden aktiivinen ja innostava tarjoaminen ei yhteisöllisyyteen riitä.

## ABSTRACT

The Use of Wiki and Blogs. A Case Study of University Students as Producers of Alumni Magazine in a Professional Pedagogical Experiment  
Nina Hartikainen

The objective of the study is to examine how university students of business administration utilised wikis and blogs in a pedagogical experiment that produced an Alumni magazine. The Kymenlaakso University of Applied Studies LCCE®-method (Learning and Competence Creating Ecosystem), which integrates learning with working life, provides a framework for the study. An experimental, virtual and working life based learning environment was devised for the purposes of the study to enable the students to plan and realize a digital Alumni magazine following an open commission.

The theoretical background of the study examines learning and competence in a changing society. Focal perspectives are learning in a changing working life, social constructivism learning theory, cooperative learning, and social media, as well as wikis and blogs, which are suited for collective online work.

The practical setting for the study was an LCCE®-method based pedagogical experiment the objective of which was to produce a biannual web-based publication under the tuition of the lecturer conducting the study. The publication was named 'Alumni'. The choice of social media utilised in the pedagogical experiment as well as the practical implementation of the pedagogical experiment are described in detail.

The primary research question of the study is the students' use of social media in the Alumni publication. The question is further elucidated through three sub-questions: 1) How did the university students use the wiki and blog in the professional pedagogical experiment? 2) How did the students' use of social media platforms change during the pedagogical experiment? 3) How useful did the students find the pedagogical experiment and the production of the Alumni publication?

Methodically, the research represents a case study with additional elements of design research. Qualitative material-based content analysis is exploited when analysing the wikis and blogs, while the questionnaires are analysed statistically using the SPSS programme. The research material was collected between 2010 – 2013, and a follow-up survey was conducted in 2016. In each of the three academic years, the students would both write their respective blogs and a shared wiki, as well as answer questionnaires in the beginning, middle and end of the publication project. There were 604 blog posts and three wikis. The research survey comprised three

questionnaires: one in the beginning (N=50), another halfway through (N=37), and a third at the end of the project (N=35). In addition, there was a separate post-graduation follow-up survey for the students who had attended the publication project during the first academic year of the study (N=12).

The research results indicate that the students used the blogs mainly as learning journals and writing practice rather than a platform for group building. The blogs remained their private notice boards and platforms for reflection, and hence did not result in a blogosphere even though the students did desire to receive comments and feedback from each other. The generation of a blogosphere would have required active mutual commenting between the students. The wiki, on the other hand, was utilised to present concrete issues and work on compulsory assignments. The wiki platform was not used for reflection of the independent work process even though it had been created specifically for it. The use of the wiki ceased entirely during the second and third years when there was only one group of students producing the publication, which enabled them to discuss the project in the classroom. The representatives of the client and other visitors invited to the platform did not use the wiki at all.

The surveys show that Facebook was the favoured social media platform throughout the study; Twitter's popularity remained constant; while the popularity of LinkedIn-application increased slightly. Although the extent of the students' use of various platforms did not increase apart from their individual blogs and the wiki, their method of usage became more active.

The follow-up survey suggests that the students deemed WordPress the most useful programme. It was also valued from the perspective of finding employment. Another aspect the students appreciated in terms of employability was the fact that the Alumni publishing project provided them with concrete proof of their skills and knowledge of different social media applications.

By way of summary, the pedagogical experiment as an entity, rather than set of separate study units, was more suited for those students who wanted to take advantage of learning opportunities. The most significant challenge of the experiment was the freeloading enabled by the group work on various platforms. Some of the students merely wanted to pass the study units instead of taking part in the collaborative learning process thus diminishing the opportunities the use of wikis and blogs could optimally have provided.

The experiment reveals that achieving collaborative learning would have required more initiative and independence than the students participating in this project manifested. Successful collaborative learning requires both firm guidance by the lecturer and an explicit emphasis on the collective. A mere encouraging and active supplying of technical appliances does not suffice to constitute community.

# KIIITOKSET

Erityisesti haluan kiittää professori emerita Kaarina Määttä loppumattoman lempeästä tuesta, avusta ja ohjauksesta. Ilman häntä en olisi koskaan saanut työtäni tehtyä. Olen tässä prosessissa oppinut häneltä paljon myös ammattiosaamista ja ihmisyyttä.

Kiitän esitarkastajiani professori emeritus Kauko Hämäläistä ja professori Aki-Mauri Huhtista laajemman näkökulman tarjoamisesta tutkimukseeni. Kiitos Kauko Hämäläiselle lupautumisesta vastaväittäjäkseni.

Kiitän Esa Poikelaa siitä, että minut aikoinaan hyväksyttiin jatko-opiskelijaksi, vaikka oma väitöskirjaprosessini kestikin lopulta luvattoman kauan.

Opetuskokeilussa mukana olleita opiskelijoita kiitän osallistumisesta tähän opetuskokeiluun. Ilman teitä tutkimukseni ei olisi ollut mahdollinen.

Facebookin Tutkivat opet -ryhmä on tarjonnut verratonta vertaistukea ja apua hankalissa tilanteissa sekä auttanut ymmärtämään, että usein ongelmat ovat kaikilla saman tyyppisiä ja sitä myöten ratkaistavissa. Kiitos kaikille ryhmäläisille.

Kollegoitani haluan kiittää kaikesta siitä avusta, jota he tarjosivat Alumni-verkojulkaisun oppimisympäristöä rakentaessani. Erityisesti kiitän Suvi Pylvänäistä ammattimaisesta avusta. Osku Kiriä ja Matti Strengelliä kiitän keskusteluista wiiki-ympäristöihin liittyen.

Kiitän myös kaikkia muita opetuskokeilussa mukana olleita kollegojani: Ansa Räsänen, Jarmo Vuorivirta, Päivi Korhonen ja Päivi Franzon. Hannele Lappalaista kiitän hänen antamastaan mahdollisuudesta opetuskokeiluun.

Kiitos kaikille niille kollegoilleni, jotka edesauttoivat kirjoittamistani ja työni valmistumista. Kiitokset Tommi Salmelalle SPSS-avusta, Miia Karttuselle kieliavusta, Päivi Hurrille Excel-vinkeistä ja Päivi Franzonille englanninkielisestä käännöksestä. Kiitos myös kaikille nykyisille ja entisille kollegoilleni tuesta prosessin aikana.

Kiitän lähipiiriäni ymmärryksestä ja tuesta tämän pitkän projektin aikana. Ennen kaikkea haluan kiittää lähimpiä ystäviäni, jotka uskoivat, kun minä en.

Kiitos pojalleni Natille, joka totesi naureskellen minun vähitellen muistuttavan oikeaa kirjoittajaa, jolla on silmälasit, harmaat hiukset ja kirjoituskammio. Vaikka elämä ei olekaan vain opiskelua, on opiskelu aina osa elämää.

Omistan väitöskirjani edesmenneelle äidilleni, joka aina työnsi minua tiukasti eteenpäin, ja edesmenneelle äidinäidilleni, jonka unelmana oli valkolakki.



# Sisällys

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b>	12
1.1	Aiheen taustaa	12
1.2	Opetuskokeilun tausta ja tutkimuksen etenemisen vaiheet	14
<b>2</b>	<b>OPPIMINEN JA OSAAMINEN MUUTTUVASSA YHTEISKUNNASSA</b>	16
2.1	Oppimiskäsitykset ja niiden muutos työelämän muutoksessa	16
2.2	Sosiokonstruktivistinen oppimisteoria	21
2.3	Yhteistoiminnallinen ja yhteisöllinen oppiminen	27
2.4	Sosiaalinen media	33
2.4.1	Blogi	43
2.4.2	Wiki	48
<b>3</b>	<b>LCCE®-PROJEKTI JA ALUMNI-JULKAISU OPETUSKOKOILUNA</b>	53
3.1	LCCE®-toimintamalli	53
3.2	Opetuskokeilun tuotos: Alumni-julkaisu	57
3.3	Pedagogiset menetelmät	58
3.4	Opetuskokeilussa käytetyt sosiaalisen median välineet	61
3.4.1	Moodle ja Dropbox	61
3.4.2	Wikispaces	62
3.4.3	Blogialustat	65
3.5	Opetuskokeilun käytännön toteutus	66
3.5.1	Tavoite ja käsitteet	66
3.5.2	Toteutus ja rajaukset	67
3.5.3	Sisältö	69
3.5.4	Vaiheet	69
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b>	75
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTUS</b>	76
5.1	Tutkimusmenetelmät	76
5.1.1	Tapaustutkimus	76
5.1.2	Design-tutkimus	79
5.1.3	Sosiaalinen media tutkimuskäytössä	81
5.1.4	Pitkittäistutkimus ja poikittaistutkimus	82
5.1.5	Esitutkimus	82
5.2	Tutkimusaineisto ja sen hankinta	84
5.3	Tutkimusmateriaalin analysointi	86
5.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	89
5.5	Tutkijan positio	93

<b>6 TUTKIMUSTULOKSET</b> .....	95
6.1 Millä tavalla korkeakouluopiskelijat käyttivät blogia ja wikiä ammatillisessa opetuskokeilussa? .....	95
6.1.1. Blogit .....	95
6.1.1.1 Blogit lukuvuodelta 2010–2011 .....	95
6.1.1.2 Blogit lukuvuodelta 2011–2012 .....	105
6.1.1.3 Blogit lukuvuodelta 2012–2013 .....	110
6.1.1.4 Koonti blogipäivityksistä .....	114
6.1.2 Wikit .....	121
6.1.2.1 Alumnijulkaisu1 .....	121
6.1.2.2 Alumnijulkaisu2 .....	126
6.1.2.3 Alumnijulkaisu3 .....	127
6.1.2.4 Koonti wikipäivityksistä .....	127
6.1.3 Yhteenvetoa blogin ja wikin käytöstä .....	128
6.2 Miten opiskelijoiden sosiaalisen median alustojen käyttöaktiivisuus muuttui opetuskokeilun aikana? .....	130
6.2.1 Tilanne lukuvuoden alussa .....	130
6.2.2 Tilanne vuodenvaihteessa eli lukuvuoden keskivaiheessa .....	133
6.2.3 Tilanne lukuvuoden lopussa .....	135
6.2.4 Yhteenvetoa sosiaalisen median palveluiden ja viestintäalustojen käytöstä .....	137
6.3 Miten hyödyllisinä opiskelijat kokivat opetuskokeilun ja Alumni-julkaisun tuottamisen? .....	139
6.3.1 Wikin ja blogin käytön hyvät ja huonot puolet opiskelun aikana .....	139
6.3.2 Opetuskokeilun ja Alumni-julkaisun tuottamisen arviointi valmistumisen jälkeen .....	142
<b>7 POHDINTA</b> .....	146
7.1 Tulosten yhteenveto .....	146
7.2 Tulosten tarkastelua .....	150
7.3 Johtopäätöksiä ja jatkotutkimusaiheita .....	156
<b>LÄHTEET</b> .....	160
<b>LIITTEET</b> .....	171
Liite 1. Alkukyselylomake .....	171
Liite 2. Väliskyselylomake .....	172
Liite 3. Loppukyselylomake .....	174
Liite 4. Jälkikyselylomake .....	176

# KUVIOT

<i>Kuvio 1. Pedagogiikan, tilan ja teknologian viitekehys (A Pedagogy-Space-Technology, PST, Framework Radcliffe 2008, Veermansin ja Murtosen 2017 mukaan)</i> .....	19
<i>Kuvio 2. Oppimisenäkemyksiä kuvaavat ulottuvuudet (Lindblom-Ylänne &amp; Nevgi 2003, Kemberin 1997 mukaan)</i> .....	22
<i>Kuvio 3. Sosiokonstruktivismin keskeisiä tekijöitä (Kauppila 2000)</i> .....	23
<i>Kuvio 4. Yhteistoiminnallisuuden osatekijät ja vaikutukset (Hellström ym. 2015, 27)</i> .....	29
<i>Kuvio 5. Joukkoistamisen verkostot (Varpelaine 2019)</i> .....	30
<i>Kuvio 6. Sosiaalinen media (Pönkä 2014)</i> .....	35
<i>Kuvio 7. Yhteisöllisen tiedonrakentelun alue sosiaalisen median sovelluksissa (mukaillen Pönkä 2017, 73)</i> .....	39
<i>Kuvio 8. Yhteisöllisen oppimisen ja sosiaalisen median piirteet (Pönkä 2017, 76)</i> .....	40
<i>Kuvio 9. LCCE*-malli eli Oppimisen ja osaamisen tuottamisen ekosysteemi kaaviokuvana (Tulkki 2009a)</i> .....	55
<i>Kuvio 10. Opetuskokeilussa käytetyt pedagogiset menetelmät</i> .....	60
<i>Kuvio 11. Mahdollinen Alumni-julkaisun ulkoasu: ”Kymijoki”</i> .....	62
<i>Kuvio 12. Mahdollinen Alumni-julkaisun ulkoasu: ”Fakta homma”</i> .....	63
<i>Kuvio 13. Mahdollinen Alumni-julkaisun ulkoasu: ”Rapautuvat portaat”. Tämä vaihtoehto valittiin Alumni-julkaisun ulkoasuksi</i> .....	63
<i>Kuvio 14. Alumnijulkaisu-nimisen Wikispaces-alustan sivustorakennetta vasemmalla vihreällä pohjalla Search-komennon jälkeen</i> .....	64
<i>Kuvio 15. Opetuskokeiluun liitetyt opintojaksot</i> .....	67
<i>Kuvio 16. Koko oppimisympäristö</i> .....	68
<i>Kuvio 17. Alumnijulkaisu-Wikispaces-alusta, jossa vasemmalla näkyvä osa ennakkoon tekemästani valikosta</i> .....	70
<i>Kuvio 18. Medianomiopiskelijoiden keskustelualoitus Wikispaces-alustalla Alumni-julkaisun kohderyhmistä</i> .....	71
<i>Kuvio 19. Jorgen jorinat -blogi Blogger-alustalla</i> .....	72
<i>Kuvio 20. Janin jaarittelut -blogi Blogger-alustalla</i> .....	72
<i>Kuvio 21. Tradenomiopiskelijoiden ja medianomiopiskelijoiden yhteistä Alumni-julkaisun kategoriasuunnittelua valkotalulle luokkatilassa</i> .....	73
<i>Kuvio 22. Alumni-julkaisun kategoriasuunnittelun lopputulos sivustokarttana Wikispaces-alustalla</i> .....	73
<i>Kuvio 23. Tunnetaulu Wikispaces-alustalla, jolla esitellään violetti-sini-värimaailmaa Alumni-julkaisulle. Tähän vaihtoehtoon päädyttiin</i> .....	125
<i>Kuvio 24. Tunnetaulu Wikispaces-alustalla, jolla esitellään kelta-vihreä-värimaailmaa Alumni-julkaisulle</i> .....	125

## TAULUKOT

<i>Taulukko 1. Kyselytutkimusaineiston hankinta ja analyysi</i> .....	86
<i>Taulukko 2. Tutkimusmateriaali</i> .....	87
<i>Taulukko 3. Blogipäivitysten määrät alaluokittain 2010–2011</i> .....	97
<i>Taulukko 4. Blogipäivitysten määrät alaluokittain 2011–2012</i> .....	106
<i>Taulukko 5. Blogipäivitysten määrät alaluokittain 2012–2013</i> .....	111
<i>Taulukko 6. Blogeissa 2010–2013 mainitut kaikki alaluokat yhteenlaskettuina</i> .....	115
<i>Taulukko 7. Blogeissa 2010–2013 mainitut kaikki alaluokat yhdistettyinä yläluokiksi</i> .....	117
<i>Taulukko 8. Opiskelijan käyttöaktiivisuustasot</i> .....	131
<i>Taulukko 9. Kaikkien sosiaalisen median sovellusten käyttö tutkimuksen alussa (N=50)</i> .....	131
<i>Taulukko 10. Kaikkien sosiaalisen median sovellusten käyttötapa alkukyselyn aikaan (N=50)</i> .....	132
<i>Taulukko 11. Kaikkien viestintäalustojen käyttö alussa (N=50)</i> .....	133
<i>Taulukko 12. Kaikkien viestintäalustojen käyttötapa alkukyselyn aikaan (N=50)</i> .....	133
<i>Taulukko 13. Kaikkien sosiaalisen median sovellusten käyttö välikyselyn aikaan (N=37)</i> .....	133
<i>Taulukko 14. Kaikkien sosiaalisen median sovellusten käyttötapa välikyselyn aikaan (N=37)</i> .....	134
<i>Taulukko 15. Kaikkien viestintäalustojen käyttö välikyselyn aikaan (N=37)</i> .....	135
<i>Taulukko 16. Kaikkien viestintäalustojen käyttötapa välikyselyn aikaan (N=37)</i> .....	135
<i>Taulukko 17. Kaikkien sosiaalisen median sovellusten käyttö loppukyselyn aikaan (N=35)</i> .....	136
<i>Taulukko 18. Kaikkien sosiaalisen median kanavien käyttötapa loppukyselyn aikaan (N=35)</i> .....	136
<i>Taulukko 19. Kaikkien viestintäalustojen käyttö loppukyselyn aikaan (N=35)</i> .....	136
<i>Taulukko 20. Kaikkien viestintäalustojen käyttötapa loppukyselyn aikaan (N=35)</i> .....	137

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Aiheen taustaa

Ammattikorkeakoulujärjestelmä syntyi Suomessa 1990-luvulla. Ammattikorkeakoulun tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen, taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin ja tukea opiskelijan ammatillista kasvua. Ammattikorkeakoulun tehtävänä on lisäksi harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä edistävää ja alueen elinkeinorakennetta uudistavaa soveltavaa tutkimustoimintaa, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa sekä taiteellista toimintaa. Tehtäviä hoitaessaan ammattikorkeakoulun tulee edistää elinikäistä oppimista. (Ammattikorkeakoululaki 2014.)

Osaamisperusteisuus tuli ammattikorkeakouluihin ECTS-hankkeen ja eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen (EQF) mukana tiedot, taidot ja työelämäkompetenssit yhdistävänä osaamisen mallina 2000-luvun alussa. Osaamisperusteinen opetussuunnitelma ei ole vain osaamiskielelle käännetty, vaan tavoitteena oli ilmaista oppimisen tavoitteet opiskelijan näkökulmasta eikä listata sitä, mitä opettajan tulee käydä tunneilla läpi. Pyrkimys oli päästä suurempiin oppimiskokonaisuuksiin aiemman pirstaleisen opintojaksoajattelun sijaan. (Auvinen ym. 2007.) Osaamisperusteisessa mallissa (Arene 2007) oppimisen tavoitteet ovat opiskelijan osaamisen kuvauksena taitoina (skills) eivätkä tietoina (knowledge). Ammattikorkeakoulu-uudistuksen taustalla oli myös työvoiman osaamisen huomattava kohottaminen, koska yhä useampi työtehtävä vaatisi tulevaisuudessa korkeakoulutasoista osaamista. (Tulkki 2007, 70.)

Suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä ammattikorkeakouluihin liitetään työelämäläheisyys. Täyttääkseen erityisesti työelämää ja aluekehitystä edistävää tehtäväänsä, ammattikorkeakoulut ovat rakentaneet erilaisia toimintamalleja, joilla tätä tehtävää voidaan toteuttaa. Yhteistä kaikille näille malleille on työelämäsuhteiden intensiivisyys, tutkimus-, kehittämis- ja innovaatiotoiminnan kytkeminen opetukseen ja jatkuva kehittämistyö. Työelämäosaamista tukemaan ammattikorkeakouluissa opettajilta vaaditaan ylemmän korkeakoulututkinnon lisäksi pedagoginen pätevyys sekä ammattiaineiden opettajilta myös vähintään kolmen vuoden työkokemus opettamaltaan alalta (Murtonen 2017).

Koulutuksen ja työelämän välistä suhdetta voidaan kutsua oppimisen ekosysteemiksi, jossa koulutus ja työelämä kietoutuvat toisiinsa muuttuvien ja monitasoisten oppimisen ja tiedon tuotannon verkostojen välityksellä. Työelämäläheisyyttä voi

tarkastella ammattikorkeakoulun lisäksi myös työelämän ja opiskelijan näkökulmasta. Oppimisen ekosysteemit ovat erilaajuisia ja perustuvat aitoihin työelämästä tuleviin toimeksiantoihin, jolloin ne koetaan kaikkien toimijaryhmien mielestä hyödyllisiksi. Opiskelijat kokevat saavansa niistä työelämäkokemusta, opettajat pysyvät tietoisina työelämän vaatimuksista solmiessaan kontakteja, ja työelämä saa käyttöönsä opiskelijoiden suunnitteleman ja toteuttaman tuotteen tai palvelun. Työelämälähtöisissä oppimisen ekosysteemeissä työskennellään yhdessä tekemällä ja samalla opitaan työelämätaitoja. (Laitinen-Väänänen ym. 2020.) Monissa ammattikorkeakouluissa yksin tekemisen kulttuurista siirrytään näin vähitellen yhdessä kehittämisen kulttuuriin, jolloin yksinoppimiseen ja vastavuoroisuuteen perustava dialoginen oppiminen muuttuu työelämäkumppanien myötä kolmikantaiseksi eli dialogiseksi oppimiseksi.

Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa oppimisen ja työelämän yhdistämiseen kehitettiin LCCE<sup>®</sup>-toimintamalli (Learning and Competence Creating Ecosystem eli oppimisen ja osaamisen tuottamisen ekosysteemi). LCCE<sup>®</sup>-malli syntyi Kymenlaakson ammattikorkeakoulun kansainvälisen kulttuurin ja liiketoiminnan toimialalla, ja se sai Korkeakoulujen arviointineuvoston (Karvi) lautupalkinnon 2009. Ammattikorkeakoulujen koulutuksen laatuysiköt valittiin 31 esityksen joukosta vuosiksi 2010–2012. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun tavoitteena oli ottaa LCCE<sup>®</sup>-malli käyttöön koko ammattikorkeakoulussa 2012.

LCCE<sup>®</sup>-mallissa yhdistyivät ammattikorkeakoulun kolme tehtävää: oppiminen, aluekehitys sekä tutkimus- ja kehitystoiminta (T&K). Sen keskiössä olivat opiskelijat ja heidän oppimisensa sellaisissa oppimisympäristöissä, joissa alueen työelämätoimijat sekä tutkimus- ja kehitystoiminta olivat vahvasti mukana. (Tulkki 2009a.)

LCCE<sup>®</sup>-mallin ajatuksena oli luoda todellisia, työelämälähtöisiä oppimisympäristöjä perinteisen luokkaopetuksen sijaan; mallissa rakennetaan dynaaminen, itseohjautuva ja toimintaympäristön muutoksiin sopeutuva järjestelmä, jossa uusia ideoita on mahdollista tuottaa ja testata. Erityisesti mallissa oli tarkoitus yhdistää opetus ja TKI-toiminta, jolloin TKI-toiminnan projektien avulla olisi mahdollista tarjota opiskelijoille työelämäympäristöjä, joissa voisi opiskella tekemällä luento-opetuksen sijaan. LCCE<sup>®</sup>-malli tarjosi mahdollisuuden opetuskokeilulle, jossa kokeiltaisiin uudella tavalla toteutettua opettajien ja opiskelijoiden yhteistyötä liiketalouden ja viestinnän eri koulutusten kesken. Tällöin oli myös mahdollisuus kokeilla ja tutkia jaettava opettajuutta, useiden eri opiskelijaryhmien kytkemistä samaan projektiin sekä avoimen tehtäväksiannon ja erityisesti sosiaalisen median välineiden käyttöä opetuksessa. Tämä tutkimus on osa niitä erilaisia kokeiluja, joita LCCE<sup>®</sup>-mallin käyttöönottoon liittyi. Rajaus tehtiin koskemaan vain yhteistoiminnallista oppimista ja sitä tukevien sovellusten, wikin ja blogin, käyttöä opetuskokeilussa.

Yhteistoiminnallinen oppiminen ja erilaiset tietokoneavusteiset järjestelmät (CSLE) ovat jo arkipäivää opetuksessa. Erilaiset sähköiset oppimisalustat, virtuaaliodellisuusympäristöt, muut tietotekniset sovellukset (applikaatiot) ja sosiaalisen

median käyttö ovat osa päivittäistä oppimista. Nykyisin myös tunnustetaan, että oppimista ei enää tapahdu vain tiukasti rajatussa tilassa, ajassa ja paikassa, vaan oppimista tapahtuu myös ei-formaaleissa tiloissa ja tilanteissa, joita digitaalisilla sovelluksilla voi muodostaa ja tukea.

Tässä tutkimuksessa on viitteitä yhteiskuntatieteistä ja liiketaloustieteestä sekä tietotekniikan ja kasvatustieteen alalta. Lähtökohtana oli design-tyyppinen tutkimus, mutta se kehittyi enemmän tapaustutkimukseksi, koska tutkimuskohteena oli yksittäinen opetuskokeilu ja siinä havaitsemani toiminnan kuvaileminen. Toisaalta tutkimuksessa on edelleen viitteitä design-tutkimuksesta, koska rakensin oppimisympäristön mukailemaan todellista työympäristöä (luonnollisia olosuhteita), opiskelijat ratkaisivat oppimisympäristössä monimutkaisen oppimistehtävän kokonaisuudessaan ja tuottivat konkreettisen artefaktin (Alumni-julkaisu). Lisäksi oppimisympäristö vaati kaikkien mukana olevien yhteistyötä. Oppimisympäristö myös muuttui ensimmäisen ja toisen sekä kolmannen lukuvuoden (syklin) välillä ja sitä olisi ollut mahdollista myös muuttaa saatujen havaintojen perusteella vielä enemmän kolmen toteutetun syklin välillä. Tällaista design-tutkimukseen liittyvää kehittämistä, esimerkiksi opettajan roolin muuttamista, ei tässä kuitenkaan tehty, koska se olisi muuttanut tutkimuksen kokonaisasetelmaa liikaa.

## 1.2 Opetuskokeilun tausta ja tutkimuksen etenemisen vaiheet

Kymenlaakson ammattikorkeakoulu syntyi useiden muiden ammattikorkeakoulujen tapaan yhdistämällä useita erialaisia alueella jo pitkään toimineita opistoasteisia oppilaitoksia Kotkan ja Kouvolan alueilla. Vuonna 2014 Kymenlaakson ammattikorkeakoulun koko toiminta keskittyi kahdelle kampukselle, Kotkan Metsolaan ja Kouvolan Kasarminmäelle.

Kouvolassa alkoi 2009 uusi, tradenomin tutkintoon johtava johdon assistenttityön ja kielten koulutus lähitoteutuksena. Koulutus oli harvinainen, sillä toinen vastaavan niminen oli Haaga-Helia-ammattikorkeakoulussa Helsingissä. Kouvolassa johdon assistenttityön koulutuksessa oli mahdollista suuntautua joko kieliin ja kulttuuriin tai yritys- ja yhteisöviestintään, mutta monet opiskelijat opiskelivat sekä kieliä että viestintää, joten joko kieliin tai viestintään oli enemmän hallinnollinen kuin opiskelijoita jaotteleva.

Kieliin ja viestintään suuntautuvalla tradenomikoulutuksella oli tarkoitus turvata kielten koulutus Kymenlaaksossa myös vastaisuudessa ja toisaalta olla menettämättä 2009 lakkautetun Kouvolan käänöstieteen laitoksen osaamista (Kouvolan käänöstieteen laitos). Uuteen koulutukseen siirrettiin viestinnän osaamista myös ammattikorkeakoulun 2009 lakkautetusta viestinnän koulutuksen yhteisöviestinnän suuntautumisesta. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu ja Mikkelin ammattikorkeakoulu fuusioituivat vuoden 2017 alussa. Tällöin tehtiin myös päätös siitä, että

johdon assistenttityön ja kielten koulutus lakkautetaan uudessa Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulussa, Xamkissa. Viimeinen johdon assistenttityön ja kielten koulutus alkoi tammikuussa 2016 (Korkeakoulufuusio ja koulutusvastuu).

Tässä tutkimuksessa esitellään vuosina 2010–2013 Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa tehty opetuskokeilu, jossa kolmena peräkkäisenä vuonna tutkin opiskelijaryhmän sosiaalisen median alustojen käyttöä yhteisöllisyyden näkökulmasta. Tutkimuksessa analysoin tradenomiopiskelijoiden kirjoittamia blogeja ja wikejä. Lisäksi tein jokaiselle opiskelijaryhmälle kolme tutkimuskyselyä ja ensimmäiselle opiskelijaryhmälle lisäksi jälkikyselyn heidän kokemastaan opetuskokeilun hyödyllisyydestä. Tämä väitöskirja koskee tätä opetuskokeilua.

Luvussa 2 kerron tutkimuksen teoreettisena taustana työelämän ja oppimisen muutoksesta; aiemmasta ennustettavasta ja yksilöllisyyttä painottavasta ajattelutavasta on siirrytty muuttuvaan ja yhteisöllisempään ajattelutapaan, jota tukee sosiaalisen median käyttö. Luvussa 3 esittelen tutkimuksen taustalla olevan LCCE®-mallin ja opetuskokeilun sekä siinä käytettävät välineet. Luku 4 esittelee tutkimuskysymykset. Luvussa 5 esittelen opetuskokeilun käytännön toteutuksen ja luvussa 6 opetuskokeilusta saadut tulokset. Luvussa 7 on tutkimustulosten yhteenvedoa, niiden vertailua aiemmin esitettyyn teoriaan sekä lopuksi pohdintaa ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita.



## 2 OPPIMINEN JA OSAAMINEN MUUTTUVASSA YHTEISKUNNASSA

### 2.1 Oppimiskäsitykset ja niiden muutos työelämän muutoksessa

Työn luonne on muuttunut, kun yhteiskunta ja sen sisällä organisaatiot muuttuvat läpinäkyvämmiksi ja avoimemmiksi (Qualman 2011; Rifkin 1995). Sennett (2007) toteaa teollisen, syvenevää ammattitaitoa ja pitkää samaan työpaikkaan sitoutumista edellyttävän työkultuurin katoavan. Florida (2005) painottaa luovan luokan merkitystä innovoinnissa ja yhteiskunnan kehittämisessä, jolloin työkultuurin muuttuu joustavaksi, vapaaksi ja muutoshakuiseksi. Automatiikka ja robotit eivät korvaa vanhoja työtehtäviä, vaan sekä luovat uusia tehtäviä että mahdollistavat ihmisten siirtymisen rutiinistöistä ongelmanratkaisua ja luovuutta vaativiin työtehtäviin. Tämä lisää osaamisvaateita. (David 2015; Wilson, Daugherty & Bianzino 2017.)

Muutoksessa on kyse tekemisen, työsuhteiden ja toiminnan organisoinnin muutoksesta, johon sopeudutaan oppimisen avulla (Tulkki 2009b). Alasoini (2010) osoittaa Suomessa aiemman työhön liittyneen velvollisuusetiikan vaihtuneen työntekijöiden henkilökohtaisiin kokemuksiin työstä, jolloin suhde työhön yksilöllistyy sekä muuttaa puhetta ja mielikuvia työstä ja työn tekemisestä. Myös massatuotannon uudelleensijoittelu ja koulutustason noususta johtuva työelämälle asetettujen odotusten nousu muuttaa työelämää. Neljäs teollinen vallankumous haastaa myös pohtimaan, kuka ylipäänsä tekee työtä ja miten teollinen työ uuden taloudellisen paradigman mukaan tehdään, kun huomioidaan myös sosiaaliset ja ympäristöön kohdistuvat uhat. (Beier ym. 2020; Morgan 2019.)

Organisaatioiden kehittymisen kannalta tieto ja innovointi ovat yhä keskeisempiä, mutta perinteisiin, hierarkkisiin organisaatiomalleihin oltiin tyytymättömiä, koska uuden tiedon luomisessa sekä byrokratia että tiimityö toimivat huonosti. Byrokraattinen malli toimi hyvin stabiileissa olosuhteissa, joissa painotettiin kontrollia ja toimintojen ennustettavuutta, koska se oli muodollinen, erikoistunut, keskitetty ja hyvin riippuvainen työprosessien standardoinnista, eli sopiva rutiinitehtävien suorittamiseen. Byrokraattinen malli kuitenkin esti oma-aloitteisuutta ja sopi huonosti epävarmuuden sekä nopean muutoksen tilanteissa. Vaikka muodollisesti mukautuvampi tiimityö oli joustavaa, sopeutuvaa, dynaamista ja osallistavaa, siinä aikaansaatu uutta tietoa tai osaamista oli vaikeaa siirtää jälkikäteen koko organisaatiolle. (Nonaka & Takeuchi 1995, 160–162.)

Työtä ja toimintaa piti siis järjestellä aiemmasta poikkeavasti. Myös ilman virallista organisaatorakennetta on mahdollista tuottaa monenlaisia tuotteita tai palveluita. Esimerkiksi käyttöjärjestelmä, tietosanakirja, rahasto, viihdettä tai koulutusta voi-

daan kehittää yhteistyöllä ja vaihtamalla palveluita. Joukkoistamisesta (crowdsourcing) puhutaan, kun osallistamisella pyritään ongelmanratkaisuun ja hyödynnetään joukon kokemusta, tietämystä ja osaamista (Pönkä 2014; Surowiecki 2004). Hintikka (2010) määrittelee joukkoistamisen taustalla olevan verkkovoima-termin seuraavasti: ”suuri joukko satunnaisia ihmisiä voi itseorganisoitua projektiksi ja toimia ilman muodollista hierarkiaa tai koordinoitua nopeasti, tehokkaasti, tilapäisesti ja globaalisti yhteisen konkreettisen päämäärän toteuttamiseksi tietoverkkojen välityksellä”. Vaikka verkkovoiman tavoite on ensisijaisesti tehokas ongelmanratkaisu, sillä voi olla myös yhteiskunnallisia tai taloudellisia tavoitteita.

Organisaatioista voi puhua myös hypertextiorganisaatioina, jotka muodostetaan liiketoimintamallin, tiimien tai tiedon perusteella. Kun hypertexti koostuu useista eri tasoista verrattuna tavalliseen tekstiin, joka on yksitasoista, hypertextiorganisaatioissa vastaavasti liiketoimintamallin mukaisesti suoritetaan tavalliset rutiinitehtävät ja tiimimallin mukaisesti huolehditaan tiedonluomisaktiiviteeteistä, kuten tuotekehityksestä. Näissä kahdessa aikaansaatu tieto kontekstualisoidaan ja luokitellaan kaikkien ajatteluun ja toimintaan organisaation tietona. (Nonaka & Takeuchi 1995, 166–167.)

Organisaation itsemuotoutuvuutta tukevat sosiaalisen median sovellukset, kuten blogit ja wikit, koska ne mahdollistavat tosiaikaisen viestittelyn. Useat organisaatiot eivät ole valmiita samoista asioista kiinnostuneiden työntekijöiden omaehtoiseen ja keskinäiseen verkottumiseen alhaalta ylös, jolloin myös kaupallisia ja yritykselle räätälöityjä sovelluksia voidaan käyttää työntekijöiden verkottumiseen. Yleensä kuitenkin avoimien ja räätälöityjen sovellusten kokooma palvelee yrityksen viestimisessä parhaimmin. (Fichter 2005.)

Tapscottin ja Williamsin mukaan (2006, 313) muuttuvan yhteiskunnan kohtaaminen kannattaa aloittaa läheltä: kotoa ja työpaikalta. Blogien, wikien, jaettujen kirjanmerkkien ja tägäämisen (tunnistetiedon lisäämisen) sekä keskusteluforumien avulla voidaan lisätä monipuolista (multiway) viestintää työpaikoilla. Wikien avulla voidaan ideoida, tehdä tuotekehitystä, huolehtia projektihallinnosta ja johtamisesta. Blogien avulla voidaan luoda sisäistä keskustelukulttuuria, jossa kaikkia kannustetaan osallistumaan. Blogeissa johtajat voivat myös tuoda julki yrityksen vision, arvot ja päämäärät asiakkaille, työntekijöille ja kumppaneille. Tällainen taloudellinen demokratia antaa kaikille ihmisille uudenlaisia mahdollisuuksia oppimiseen ja tieteellisiin saavutuksiin, mutta se haastaa ihmiset, yritykset ja yhteisöt jatkuvaan muutokseen. (Lietsala & Sirkkunen 2008; Pönkä 2014; Tapscott & Williams 2006, 15.)

Työelämä edellyttää työntekijöiltä hyvän oman alan tiedon lisäksi myös sosiaalisia ja viestinnällisiä taitoja sekä yhteistyöosaamista, kykyä työskennellä erilaisissa ympäristöissä eri alojen asiantuntijoiden kanssa sekä kykyä kriittisesti hankkia, valita ja käyttää tietoa (Bereiter & Scardamalia 1993, 1). Osallistumisen ja osallistamisen merkitys sekä yhteistyö työyhteisössä vaativat työntekijöiltä uudenlaisia taitoja (Pekkala & Luoma-aho 2019; Poikela 2007; Tynjälä 1999). Engagement-käsitettä

käytetään tarkoittaen joko aktiivista (osallistuminen, osallistaminen, sitoutuminen) tai passiivista (osallisuus) toimintaa. Osallistumisella tarkoitetaan vuorovaikutuksesta ja osallistamisella osallistumisen mahdollisuutta viestinnän ja vuorovaikutuksen keinoin. Osallistamisen avulla voidaan suunnata toimintaa ja etsiä keinoja, joilla tavoitteet saavutetaan. Työelämä on nopeasti muuttuvaa, joten asiantuntijoiden täytyy jatkuvasti rakentaa uudelleen omaa asiantuntijuuttaan elämänmittaisen, jatkuvan oppimisen (lifelong learning) prosessissa (Tynjälä 1999). Paras tapa valmistaa opiskelijoita työelämään voi olla ajattelutaitojen ja tiedon käsittelyn opettaminen. Se ei ole sidottu muuttuvaan ammattiosaamiseen, vaan on enemmän kykyä selviytyä ja luoda hyvä elämä. (Mahon, Heikkinen & Huttunen 2019.)

Yhteiskunnan, työelämän ja työtapojen muuttuminen sekä sosiaalinen media tuovat mukanaan paljon hyviä puolia. Mason ja Rennie (2008, 145–146) tuovat kuitenkin esiin erityisesti sosiaalisen median käytön mukanaan tuoman massa-asiantuntijuuden yhteiskunnallisia haittoja: mielipiteen ja faktan välinen raja katoaa, joukko ei välttämättä ole aina kovin viisas, hakukoneet nostavat tuloksia suosittuuden mukaan asiantuntijuuden sijaan, jolloin huhut ja disinformaatio kukoistavat, tekijänoikeudet hämärtyvät, ja sekä blogit että wikit muiden sosiaalisen median sovellusten myötä muuttavat mediateollisuutta.

### **Oppiminen muuttuu**

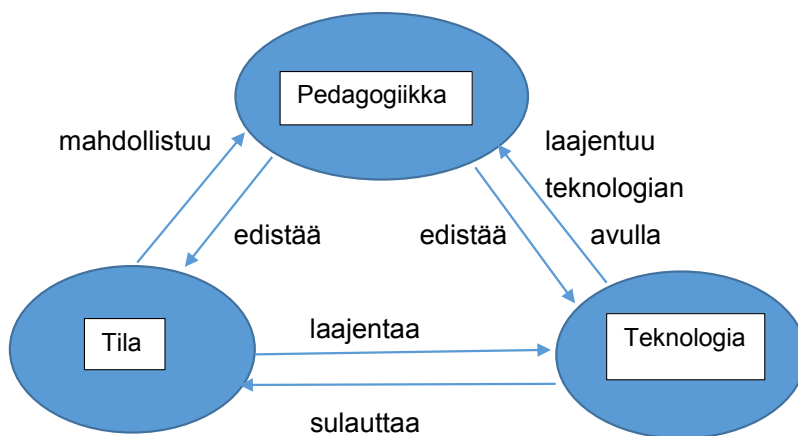
Organisaatioiden ja yhteiskunnan muuttuminen ja muuttaminen vaativat myös uudenlaista oppimista (Bereiter 2002, 249–250). Oppimisen ja opetuksen vanhan mallin mukaan opiskelijoita tulee innostaa asiaan, saattaa heidät konkreettiseen tekemiseen, opettaa asiaan liittyvät kielelliset käsitteet sekä opettaa heidät ajattelemaan itse ja tekemään päätelmiä oppimisestaan. Lopuksi opiskelijoiden olisi opittava automaattinen toimintatapa opittavassa asiassa. Vaiheiden tulisi myös olla tässä järjestyksessä niin, että mikään niistä ei jää välistä pois. Jos prosessi jää kesken, niin ammatillisessa koulutuksessa olisi päästävä vähintään tekemisvaiheeseen asti, muutoin oppiminen jää opiskelijan itsensä varaan. (Poikela 2009.)

Usein oppiminen kuitenkin jää passiivisen vastaanottamisen tasolle, jolloin voidaan puhua olemalla oppimisesta (learning by being). Jos opitaan konkreettisia taitoja, ollaan jo tekemällä oppimisen tasolla (learning by doing). Kielellisten käsitteiden ja ajattelun oppiminen vaatii interaktiota: keskustelua, vuorovaikutusta sekä yhteisen ja henkilökohtaisen tiedon tuottamista. Tätä voidaan kutsua tuottamalla oppimiseksi (learning by making). Se mahdollistaa uuden osaamisen tuottamisen ja ammatillisena kehittymisen. (Poikela 2009.) Oppiminen vaatii kuitenkin myös avoimuutta ja halua muutokselle, ei riitä, että vain taidot lisääntyvät, vaan myös asenteen on muututtava (Baartman 2011). Digitaalinen osaaminen tulee yhä tärkeämmäksi tietoperusteisessa yhteiskunnassa, jolloin kaikilla on oltava vähintään perusvälineosaaminen, mutta myös laajempi tietovälineosaaminen on tarpeen (Punie & Ala-Mutka 2007).

Vaikka oppimista tapahtuu kaikkialla, ovat työelämän muutokset ja sen myötä oppimisen muutokset erityisen merkityksellisiä ammattikorkeakoulussa, jossa oppimisympäristöjä, uuden tiedon etsimistä ja osaamisen jakamista tulee johtaa oikeaan suuntaan. Myös kulttuurin on tuettava ihmisten välistä vuorovaikutusta. Erilaisten sosiaalisten sovellusten merkitys kasvaa, ja ne mahdollistavat myös oman osaamisen näkyväksi tekemisen. Tulevaisuuden osaaminen on dialogista, valmentavaa sekä ajasta ja paikasta riippumatonta. (Finnsight 2015.) Ammattikorkeakouluissa olisi tärkeää nostaa esiin myös oppimisen kaikkiallisuus. Samalla oppimisen henkilökohtaisuus ja ammatillinen kasvu nostetaan keskiöön. Tällöin opetussuunnitelma olisi ensisijaisesti kuvaus ammattiin kasvamisesta. (Kepanen, Määttä & Uusiautti 2020; Laajala 2016.)

Tulevaisuuden osaaminen edellyttää myös verkottuneita osaamisympäristöjä, hybridiosaamista sekä osallistumista perinteiset hierarkkiset rajat ylittäviin yhteisöihin, organisaatioihin ja innovaatioprosesseihin (Vanhanen-Nuutinen, Laitinen-Väänänen & Väänänen 2012). Oppimisympäristöllä tarkoitetaan eri elementeistä koostuvaa kokonaisuutta, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Oppimisympäristöön kuuluvat niin fyysiset (konkreettiset tilat), teknologiset (digitaaliset ja virtuaaliset ympäristöt), pedagogiset (oppimismenetelmät, opetussuunnitelmat ja -filosofiat), psyykkiset (henkilökohtaiset tavat) kuin sosiaaliset ja kulttuuriset (oppialan toimintatavat) elementit. (Veerman & Murtonen 2017.)

Kuviossa 1 esitetään, miten tila, pedagogiikka ja teknologia vaikuttavat toisiinsa. Opetuksen onnistumiseen vaikuttaa se, millainen tila on käytettävissä ja miten sitä voidaan muuttaa. Tila vaikuttaa myös mahdollisiin käytettävissä oleviin teknologioihin sekä pedagogisiin ratkaisuihin. Toisaalta teknologiat ja pedagogiikka vaikuttavat siihen, miten tilaa käytetään. Kuviossa 1 myös näkyy, kuinka fyysinen tila laajentuu teknologian avulla, mikä taas mahdollistaa erilaiset pedagogiset ratkaisut.



Kuvio 1. Pedagogiikan, tilan ja teknologian viitekehys (A Pedagogy-Space-Technology, PST, Framework Radcliffe 2008, Veermansin ja Murtoosen 2017 mukaan)

Ennustettavassa ja selkeässä maailmassa oppiminen saattoi nojata aiemman osaamisen siirtämiseen (Kauppila 2000; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003). Tällaiseen maailmaan hyvin soveltuvassa behavioristisessa oppimiskäsityksessä painotettiin positivistista tiedekäsitystä ja tutkimustulosten todennettavuutta. Oppimisessa keskityttiin objektiivisesti havaittavaan ulkoiseen käyttäytymiseen, ja siinä oli olemassa selkeät tavoitteet, valmiit oppimateriaalit ja oikeat vastaukset, jolloin kaikessa opiskelussa vaadittiin tarkkaa etukäteissuunnittelua. Opettajan tehtävänä oli jakaa tietoa sopivina annoksina ja motivoida sekä vahvistaa opiskelijoita myönteisten kokemusten kautta. (Kauppila 2000; Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003; Rauste-von Wright ym. 2003.)

Bereiterin ja Scardamalian (1993, 209) mukaan monia opetustilanteita luokkahuoneessa voitiin kuvailla resitaatioksi, jossa vain yksi, opettaja, toimii sokraattisena asiantuntijana vieden keskustelua syvemmälle tasolle. Luokkahuonekeskustelun tyypillinen käsikirjoitus koostui ketjusta yksikköjä, jossa opettaja teki aloitteen, opiskelija vastasi ja opettaja vahvisti behavioristisen oppimisteorian mukaisesti. Jos lukemisen tarkoituksena on vain opettaa opiskelijat vastaamaan opettajan kysymyksiin, kirjoittamisen tarkoituksena on saada opiskelijat tuottamaan jotain opettajan hyväksymää ja ongelmanratkaisun tarkoituksena on saada jo aiemmin hyväksytyt oikeat vastaukset, niin ei ole tarvetta toimia, kuten asiantuntija toimisi. Tällainen malli ei kuitenkaan valmista opiskelijoita kehittyneiksi ongelmien ratkaisijoiksi. Sen sijaan pitäisi rakentaa oppimistapoja, jotka motivoivat tutkimista ja kyselemistä niin, että tuloksista muotoutuu tietoa.

Perinteisillä oppimistavoilla opiskelijat saavuttivat lähinnä jähmeää tietoa, jota voitiin käyttää ohjeistetuissa tilanteissa, mutta jota ei voitu siirtää työelämän monimutkaisiin ongelmiin. Opiskelijat oppivat vain jo aiemmin tiedetyn, vaikka uutta tietoa tuotetaan jatkuvasti. Perinteistä oppimissysteemiä ei ollut rakennettu tuottamaan asiantuntijoita, joiden asiantuntijuus rakentuu kolmesta osiosta: muodollisesta tiedosta, käytännön tiedosta ja itseohjautuvasta ”muuraustiedosta”. Tällaisen oppimiskäsityksen mukaan opiskelijat muodostavat itse oman tietonsa (construct their knowledge), olipa kyse kirjoista, luennoilta tai oman tutkimisen avulla hankitusta tiedosta. (Bereiter & Scardamalia 1993.)

Behaviorismia kritisoiitiin myös opettajan vahvasta roolista oppimisprosessissa ja kognitiivisten prosessien jättämisestä huomiotta. Behavioristinen oppimisteoria ei voinut selittää oppimisen sosiaalisia ja yhteisöllisiä puolia, jotka nousivat esiin, kun opettamista ei enää nähty vain tiedon siirtämisenä vaan opettajan tehtävänä oli enemmänkin oppimisen mahdollistaminen. (Kauppila 2000; Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 41–45; Murtonen 2017, 24; Rauste-von Wright ym. 2003.)

## 2.2 Sosiokonstruktivistinen oppimisteoria

### Määrittelyä

Oppimisenäkemykset antavat perustan opetukselle, ja erilaisten oppimisenäkemyksien taustalla ovat myös erilaiset ihmis- ja tietokäsitykset. Tieto voidaan nähdä yksilön hankkimana ja omistamana tai toisaalta sosiaalisen ja oppivan yhteisön yhdessä muodostamana. Myös oppiminen voidaan nähdä yksilön sisäisenä prosessina tai yhteisöllisenä oppimisena ja yhteisöön jakautuneena tietämisenä. Toisaalta opettajan ja opiskelijan välinen suhde voidaan nähdä joko yksisuuntaisena opettajalta opiskelijalle -suhteena tai kaksisuuntaisena ja vastavuoroisena vuorovaikutuksena. Konstruktivistinen oppimisenäkemys on vaihtoehto aiemman behavioristisen oppimisenäkemys rinnalle tai sijaan. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003.)

Kuviossa 2 esitellään opetuskokeilun taustaksi erilaisiin oppimisenäkemysiin (behaviorismi, kognitiiviset näkemykset, humanismi, konstruktivismi ja sosiokonstruktivismi) liittyviä ulottuvuuksia opettajan roolin, opetuksen, opiskelijan roolin, opetuksen sisällön ja tiedon kautta. Kuvioista on nähtävissä, miten eri tavoin erilaisissa oppimisenäkemyksissä asioita käsitetään ja ymmärretään. Tässä kuviossa oppimisenäkemys ja siihen liittyvät ulottuvuudet kehittyvät vasemmalta oikealle mentäessä, mutta oppimisenäkemykset eivät välttämättä ole toisiaan poissulkevia, vaan niitä voi olla joskus myös rinnakkain. Erilaisissa oppimistilanteissa voidaan käyttää erilaisia oppimisenäkemymiä.

Samoin kuvioista voi nähdä oppimisenäkemysiin liittyviä muutoksia esimerkiksi opettajan ja opiskelijan rooleissa, ja sitä kautta muutoksia opetuksessa sekä opetuksen sisällössä ja tiedon käsitteessä. Sosiokonstruktivismissa opettaja toimii muutoksen ja kehityksen alkuunpanijana ja opetus on luonteeltaan kehittävä ja suuntaa näyttävää. Opiskelija osallistuu yhteiseen oppimisprosessiin, ja on tällä tavalla mukana vastaamassa kanssaopiskelijoiden oppimisesta. Opetuksen sisältö on ennalta määritellyn sijaan muuttuvaa, ja se muodostuu yhdessä opiskelijoiden kesken. Samoin tieto muodostetaan sosiokonstruktivismissa yhdessä opiskelemalla.

	Tiedon jakaminen	Jäsenneilyn tiedon välitys	Opettajan ja opiskelijan vuorovaikutus	Ymmärtämisen auttaminen (fasilitointi)	Käsitteellinen muutos
<b>Oppimisnäkemykset</b>	Behaviorismi	Kognitiiviset näkemykset	Humanismi	Konstruktivismi	Sosio-konstruktivismi
<b>Opettajan rooli</b>	Tiedon valmistelija ja jakaja	Tiedon jäsentäjä ja välittäjä	Ohjaaja ja valmentaja	Fasilitaattori, auttaja ja opastaja	Muutosagentti ja kehityksen alkuunpanija
<b>Opetus</b>	Tiedonvälitystä	Tiedollisen ristiriidan herätys ja oppimisprosessia loogisesti tukeva esitys	Vuorovaikutuksellinen, keskustelevala prosessi	Prosessimaista opetusta, jossa tavoitteena oppijoiden oppimisen tukeminen	Kehittävää, suuntaa näyttävää ja lähikehityksen vyöhykkeelle ohjaavaa
<b>Opiskelijan rooli</b>	Passiivinen vastaanottaja	Vastaanottaja, aktiivinen kokeilija	Osallistuja	Opiskelija vastaa omasta oppimisestaan	Osallistuu yhteiseen oppimisprosessiin ja vastaa myös muiden oppimisesta
<b>Sisältö</b>	Määritelty etukäteen opetussuunnitelmassa	Opettaja organisoii ja jäsentää opetussuunnitelman sisällön opetusta varten	Opettaja etsii ja valitsee sisällöt oman asiantuntemuksensa pohjalta	Opettaja ja opiskelija määrittävät ja sopivat yhdessä	Opiskelijan itse määrittävä ja muodostama, muuttuva
<b>Tieto</b>	Opettajan omistama. Siirtyy opiskelijalle	Opettajan omistama. Opiskelija saa tiedon oivaltaen ja soveltaen	Opettajan omistama. Opiskelija löytää	Opiskelija rakentaa itse oman tietonsa	Sosiaalisesti yhdessä muiden kanssa konstruoitu

*Kuvio 2. Oppimisnäkemyksiä kuvaavat ulottuvuudet (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, Kemberin 1997 mukaan)*

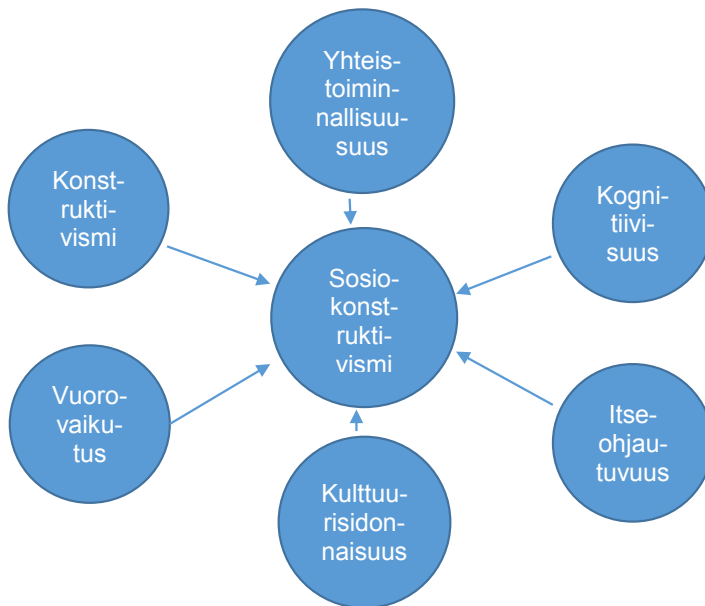
Sosio-konstruktivismiin mukaan todellisuus on yksilöiden yhteisönä tuottama sosiaalinen konstruktio. Ihminen siirtyy sosiaaliseen maailmaan, ja samalla hän sisäistää tämän maailman todellisuutena. Tätä todellisuutta ylläpidetään ja muutetaan keskinäisen vuorovaikutuksen avulla. (Adams 2006; Kauppila 2000; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003; Tynjälä 2002, 55.) Konstruktivismissa ei ole kyse tiedon siirtämisestä tai kopioinnista, vaan oppiminen on tiedon rakentamista merkitysten rakentamisen kautta. Tämä taas edellyttää asian ymmärtämistä. (Tynjälä 2002, 41–43.)

Kokemusperäinen oppiminen sisältää jatkuvan oppimisprosessin, joka perustuu yksilön kokemuksiin ja vuorovaikutukseen hänen oman ympäristönsä kanssa. Kokemusperäinen oppimisen malli korostaa toisaalta konkreettisten kokemusten ja abstraktien käsitteiden ymmärrystä sekä toisaalta aktiivisen kokeilun ja reflektiivisen havainnoinnin kykyä. (Bereiter & Scardamalia 1993, 6.)

Oppikirjoista ja luennoilla opittu muodollinen tieto muuttuu asiantuntijan arjeksi osaamiseksi, jota voidaan käyttää ymmärtämisen ongelmien ratkaisemiseksi.

Muodollinen tieto muuttuu myös sellaisiksi taidoiksi, joita voidaan käyttää ongelmien ratkaisemiseen. Pedagogisesti tämä tarkoittaa, että oppikirjoista ja luennoilta hankitun muodollisen osaamisen rinnalla erilaisten ongelmaratkaisutehtävien tekeminen on opiskelijalle tehokkaampi tapa kehittyä asiantuntijaksi kuin kokeet ja kirjatieiden toisto sellaisenaan. (Bereiter & Scardamalia 1993, 8.) Tällainen oppimisen malli painottaa käytännön oppimista pelkän teoreettisen oppimisen sijaan.

Kuviossa 3 esitetään sosiokonstruktivismiin liittyviä keskeisiä tekijöitä taustoitamaan opetuskokeilun suunnitteluvaiheen tekijöitä. Sosiokonstruktivismissa painottuu nimensä mukaisesti yhdessä tekeminen ja yhteistoiminnallisuus, vaikka yksittäisen yksilön koetaan olevan itseohjautuva. Itseohjautuvuudella tässä tarkoitetaan enemmänkin sitä, että opettaja ei suoraan ohjaa opiskelijaa.



*Kuvio 3. Sosiokonstruktivismiin keskeisiä tekijöitä (Kauppila 2000)*

### **Konstruktivismiin kehittyminen ja erilaiset suuntaukset**

Konstruktivismissa on useita erilaisia suuntauksia ja sen myötä useita nimityksiä ja termejä, esimerkiksi radikaali konstruktivismi, sosiokulttuuriset lähestymistavat, symbolinen interaktionismi ja sosiaalinen konstruktivismi. Konstruktivismi voidaan jaotella kahteen luokkaan myös sen mukaan, korostetaanko yksilöllistä vai yhteisöllistä tiedonrakentamista. (Tynjälä 2002, 37–41.)

Konstruktivismiin keskeisiä vaikuttajia ovat olleet sveitsiläinen kehityspsykologi Jean Piaget (1896–1980) (yksilöllinen, kognitiivinen konstruktivismi) ja venäläinen kehityspsykologi Lev Vygotski (1896–1934) (yhteisöllinen, sosiaalinen konstruktivismi).



vismi) (Lehtinen, Vauras, Lerkkanen 2016; Syrjäkari 2007). Piaget painottaa yksilön oppimisessa biologis-psykologisia mekanismeja, kun Vygotskin painotus on yhteisöllisissä tekijöissä. Vygotski ja Piaget painottavat molemmat oppimisen sosiaalisia puolia, vaikka eroja onkin. (DeVries 2000; Pass 2007.) Tässä tutkimuksessa painotus on yhteisöllisessä oppimisessa, jolloin kiinnostus kohdistuu oppimisen sosiaalisiin, vuorovaikutuksellisiin ja yhteistoiminallisiin prosesseihin.

Konstruktivismi ei kuitenkaan ole vain oppimisteoria, vaan tiedon olemusta käsittelevä ajatustapa, jonka mukaan tieto ei ole tietäjästään riippumatonta objektiivista kuvaa maailmasta, vaan se on aina yksilön tai yhteisön itsensä rakentama. Maailmasta ei siis konstruktivismin mukaan voi saada suoraan tietoa yksilön havaintojen ja kokemusten kautta, vaan opiskelija rakentaa omaa tietämystään joko liittämällä uutta tietoa aiempaan tietoonsa (Piaget'n assimilaatio) tai muuttamalla aiempaa tietoaan (Piaget'n akkomodaatio) uuden informaation johdosta. (Adams 2006; Bereiter & Scardamalia 1993; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005; Kauppila 2000; Lehtinen, Vauras, Lerkkanen 2016; Murtonen 2017, 27; Tynjälä 2002, 37; Yläne-Lindblom & Nevgi 2003.)

Sosiaalisen vuorovaikutuksen ja käytännön aktiivisuuden muotoutumisen alueella älyllisen kehityksen merkittävin hetki on, kun aiemmin irralliset puhe ja toiminta yhdistyvät. Tällöin lapsi alkaa hallita ympäristöään puheen avulla. Kieli ja kielenkäyttö mahdollistavat lisävälineiden käytön hankalien tehtävien ratkaisussa ja suunnitelman tekemisen ennen tehtävän suorittamista. Kieli myös hallitsee lapsen omaa käyttäytymistä. (Vygotsky 1978, 24–28.) Vastaavasti ryhmä luo itselleen oman kielen ja käsitteet, joita se käyttää toimiessaan. Kieli on erittäin tärkeää, kun asiat määritellään sosiaalisessa kontekstissa (Keaton 2011). Myös Gergen (2009) on painottanut kielellisen kommunikaation merkitystä ja sosiaalista vuorovaikutusta sosiaalisen konstruktivismin oppimisteoriassa. Ihmisten yhteisyys rakentuu jaetun todellisuuden olemassaolosta sekä siitä sopimuksesta, mitä ylipäänsä on olemassa. Olemassa oleva muodostetaan käytetyn kielen avulla sosiaalisessa yhteistyössä puheena ja tekstinä. Yhteisen kielen avulla ihmiset rakentavat sosiaalisia yhteisöjä ja samalla kehittävät itseään ja yhteisöä. Käytetty kieli myös muodostaa ihmisten maailman rajat antamalla käyttöön käsitteet, joilla ajatella.

Lähikehityksen vyöhykkeellä lapsi voi suoriutua jostain tehtävästä yhdessä ohjaajan tai ryhmän kanssa, vaikka hän ei tuohon tehtävään vielä yksin kykenisi (Vygotsky 1978, 84–91). Vastaavasti yhteisöllisessä oppimisessa opiskelijat voivat ryhmässä tai pareina pystyä ajattelemaan tai tekemään asioita, joihin eivät vielä itse yksin pystyisi. Toimintateoreettisessa näkemyksessä lähikehityksen vyöhykettä voidaan laajentaa yksilötasolta yhteisölliselle tasolle. Tällöin lähikehityksen vyöhyke on alue, joka on arkipäiväisten toimintojen haasteiden ja niihin rakennettuihin ratkaisujen, toimintamallien, välillä (Engeström 1987, 174).

Myös Lave ja Wenger (1991) edustavat tilannesidonnaisen oppimisen teorialla (situated learning) laajennettua lähikehityksen vyöhykettä. Tällöin oppiminen

tapahtuu yhteisön toimintaan osallistumalla eikä siis ole mitään erillistä oppimistoimintaa. (Lave & Wenger 1991; Tynjälä 2002, 50.) Oppiminen on erottamaton ja kiinteä osa sosiaalista toimintaa, jossa uusi tulokas jossain käytäntöyhteisössä oppii yhteisön tavat.

Käytäntöyhteisö rakentuu kolmesta ulottuvuudesta: keskinäinen sitoutuminen, yhteinen tavoite ja yhteiset välineet tai resurssit. Siinä on enemmänkin kyse oppimisesta kuin opettamisesta, koska kun nuorimmat ja uusimmat yhteisön jäsenet näkevät, mistä kaikesta kokonaisuudessa on kyse, he samalla hahmottavat, mitä kaikkea heidän tulisi oppia. He osallistuvat niin, että nielaisevat ja tulevat itse nielaissuiksi käytännön kulttuuriin. Tässä ajattelussa opetussuunnitelma on käytännön kuva. Toisaalta uusilla tulokkailta on ongelma, koska heidän tulisi oppia olemassa oleva ja tulla osaksi yhteisöä, mutta myös uudistaa olemassa olevaa voidakseen kehittyä omanlaisiksi osaajiksi. (Lave & Wenger 1991.)

Yhteisö voi myös uudessa ja haasteellisessa oppimistilanteessa rakentaa yhteisen ratkaisun (toimintatavan, mallin, skeeman) toimimiseen ja luoda järjestystä epämääräiselle ja hahmottomalle kokemusvirralle. Skeema on tietorakenne, jolla pyritään jäsentämään ja tulkitsemaan havaintoja niin, että ne eivät olisi kaoottista tietomasaa. Skeemat eivät ole synnynnäisiä, vaan muuttuvia ja muotoutuvia. Ne ovat sisäisiä malleja asioiden olemuksesta, toimimisesta ja tapahtumisesta. Ilman toimivaa skeemaa eteen tulevat tapahtumat ovat aina uusia ja yllättäviä, kun taas skeeman kanssa toimiminen helpottaa yksilöä ja yhteisöä.

Konstruktivismiin pedagogisina seurauksina voi nähdä opiskelijan aktiivisuuden merkityksen ja opettajan roolin muuttumisen, opiskelijan aikaisempien tietojen toimimisen uuden oppimisen perustana, metakognitiivisten taitojen kehittämisen, ymmärtämisen ulkoa osaamisen sijaan, erilaisten tulkintojen huomioon ottamisen, siirtymisen faktapainotteisuudesta ongelmakeskeisyyteen, opiskelijan tilannesidonaisuuksien huomioon ottamisen, monipuolisten representaatioiden kehittämisen, sosiaalisen vuorovaikutuksen painottamisen, uusien arviointimenetelmien kehittämisen, tiedon suhteellisuuden ja tuottamistapojen esiin tuomisen sekä opetussuunnitelmien kehittämisen (Tynjälä 2002, 61–67). (Ks. myös kuvio 2.)

Opiskelijalähtöisessä konstruktivistisessä lähestymistavassa luodaan oppimisympäristö, jossa opiskelijat itse löytävät tai hankkivat ymmärryksen opittavasta asiasta kriittisellä analyysillä ja reflektiolla. Tieto ei siis ole vain yksi, joko opettajan tai oppikirjan, auktorisoitu versio. Verkon käytöllä, kanssakäymisellä muiden opiskelijoiden kanssa, opettajan ohjauksella ja yhteisöllisten kokeilujen yhdistämisellä opiskelija voi luoda itselleen ymmärryksensä opiskeltavasta ja opittavasta asiasta. (Mason & Rennie 2008, 28–29.)

Oppimisympäristö voidaan käsittää vain opettajalla käytössään oleviksi tiloiksi ja välineiksi tai voidaan puhua myös avoimista tai suljetuista oppimisympäristöistä, jolloin kyseessä ovat lähinnä arkkitehtoniset ratkaisut. Konstruktivismissa avoimuudella viitataan oppimisprosessin sykliisyyteen, jolloin oppimisen päätepiste ei ole

näkyvissä. Suljettu oppimisympäristö sen sijaan on etukäteen tarkasti määritelty ja vaiheistettu. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003.)

Ongelmaksi tällaisessa oppimisessa voi nousta se, että opiskelija joutuu ottamaan vastuuta oppimisestaan ja itse määrittämään omat oppimistavoitteensa sekä toimimaan itseohjautuvasti. Opettajan työnä on erityisesti alussa ja riittävän ajoissa havaita ne tilanteet, joissa opiskelija kaipaa ohjausta, etteivät opiskelijat koe, että heidät on jätetty heitteille. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003.)

Konstruktivistista oppimisteoriaa on myös kritisoitu. Erityisesti kysymys kokonaan uuden oppisesta jää hieman auki, jos kaikki opitaan jo aiemman opitun pohjalta. Myös liiallinen opiskelijan omaan toimintaan ja itseohjautuvuuteen luottaminen voi luoda ongelmallisia tilanteita esimerkiksi liian avoimessa digitaalisessa oppimisympäristössä tai tilanteissa, joissa opettaja jättää opiskelijat konstruoimaan tietoa itse, vaikka he tarvitsisivat opettajan ohjausta. Myös ymmärryksen painotus toiston ja harjoittelun sijaan voi osoittautua ongelmalliseksi vanhojen, virheellisten mallien suhteen. (Murtonen 2017, 28.)

### **Asiantuntijuus**

Asiantuntijuus ja ammatillinen identiteetti ovat konteksti-, kulttuuri- ja tilannesidonnaisia. Ne rakentuvat yhteisön jäsenyyden osallisuutena ja vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Paloniemi, Rasku-Puttonen & Tynjälä 2010.) Asiantuntijuus on myös yleensä alakohtaista, eikä osaamisen siirtäminen toiselle alalle ole helppoa. Asiantuntijuus syntyy ryhmien ja asiantuntijakulttuurien kesken, ei yksittäisen ihmisen toiminnan tuloksena. Asiantuntijan rutiinit, erikoistieto ja käytännön pohjalta vakiintunut ymmärrys asioiden kytköksistä toisiinsa ovat asiantuntijan tietorakenteen perusta. Tämän jakaminen muiden asiantuntijoiden kanssa liittyy heidät kaikki yhteiseen kulttuuriin, jossa määritetään, mikä on hyvää ja mikä ei. Vain osa tästä asiantuntijuudesta on tehty näkyväksi ja sanoitettu. (Palonen & Gruber 2010.)

Integratiivisen ajattelun käsitteellä viitataan yksilön kykyyn yhdistää ajattelussaan toisiinsa erilaisia elementtejä ja erilaisia asioita. Samoin voidaan ajatella esimerkiksi teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhdistämisen olevan integratiivista ajattelua. Asiantuntijuus on Tynjälän (2010) mukaan teoreettisesta ja käytännöllisestä tiedosta sekä toiminnan säätelyä koskevasta tiedosta ja sosiokulttuurisesta tiedosta koostuva integroitunut kokonaisuus. Asiantuntijuuden kehittyminen on kokonaisvaltainen prosessi, jossa teoriaa ja käytäntöä ei voida erottaa toisistaan ja johon säätely sekä reflektio kuuluvat selkeästi. Näitä tulisi kehittää osallistumalla työelämän aitoihin käytäntöihin. Näin asiantuntijuus ei olisi vain kapealle osa-alueelle tietyllä tavalla kohdentuvaa, vaan osaaminen ja asiantuntijuus leviäisi laajemmalle alueelle.

Oppimisen edellytysten kehittäminen ammattimaisen asiantuntijan edellytysten mukaiseksi ei ole helppoa opettajalle. Konstruktivistisen oppimisympäristön suunnittelu vaatii opettajalta paljon enemmän kuin perinteinen opettaminen, koska päähuomio siirtyy tiedon esittämisestä opiskelijoiden oppimisprosessin ohjaami-

seen. (Bereiter & Scardamalia 1993, 120.) Tällainen asiantuntijuutta kasvattava oppimisympäristö ei myöskään ole pysyvä, opettajan kerran rakentama tila, jossa toimitaan ennalta sovitusti, vaan jatkuvasti muuttuva ja yhteiskehittämiseen perustuva ympäristö, jossa opiskelijat, opettajat ja työelämäkumppanit toimivat roolirajoja ja toimintatapoja rikkoen (Kotila 2012).

Päivi Tynjälä vertasi väitöskirjassaan (1999) kahta opiskelijaryhmää: perinteistä opetusryhmää ja konstruktivistista opetuskäytännön ryhmää. Hänen mukaansa konstruktivistisen ryhmän opiskelijat verrattuna tavalliseen verrokkiryhmään kokivat saaneensa muodollisen tiedon lisäksi monia sellaisia taitoja, joita asiantuntijoilta työelämässä edellytetään. Heidän tietonsa opiskeltavasta aiheesta näytti myös olevan monitahoisempi ja yhtenäisempi kuin perinteisen verrokkiryhmän, joka enemmänkin kartutti yksityiskohtaista tietoa. Konstruktivistinen oppimisympäristö näytti tuottavan sellaisia oppimistuloksia, jotka vastaavat korkeakoulutukselta odotettavia tuloksia ja saavat aikaan asiantuntijatason osaamista.

## 2.3 Yhteistoiminnallinen ja yhteisöllinen oppiminen

### Määrittelyä

Bereiterin ja Scardamalian (1993, 210–211) mukaan oppimisyhteisöissä (knowledge-building community) on seuraavia piirteitä: syvällistä oppimista pinnallisen kattavuuden sijaan, ongelmiin keskittymistä, opiskelijälähtöistä asioiden tutkimista opettajan auttaessa, haasteen selvittämistä opiskelijoiden luodessa omia ja vastustaessa toisten teorioita, opettajan päähuomion keskittymistä kollektiiviseen ymmärrykseen yksittäisten suoritusten sijaan, enemmän ryhmätyötä kuin yksilötyötä sekä toisia tukevaa keskustelua. Vaikka oppimisyhteisöissä oppimisen kohteena olevaa aihetta ei määritä opettajan oma osaaminen, pysyy opettaja kuitenkin oppimisyhteisön vetäjänä osallistuen oppimisprosessiin osaavampana asiantuntijana. Tällä tavalla siirrytään opettajan yksinpuhelusta koko oppimisyhteisön yhteistoiminnallisuuteen.

Yhteistoiminnallisen oppimisen idea on lähtenyt liikkeelle havainnosta, jonka mukaan se, minkä opiskelijat osaavat tänään tehdä ryhmässä, he osaavat huomenna tehdä yksin (Vygotskin lähikehitysvyöhyke). Opiskelijoiden keskinäinen kilpailu ei edistä oppimista, eikä itsenäinen, toisista opiskelijoista täysin riippumaton opiskelu aina johda parhaimpaan oppimistulokseen. Sen sijaan opiskelijoiden asiantunteumuksella koottu ja pienryhmissä toteutettu yhteistoiminta edistää oppimista tehokkaammin. (Hellström, Johnson, Leppilampi & Sahlberg 2015, 18–19.)

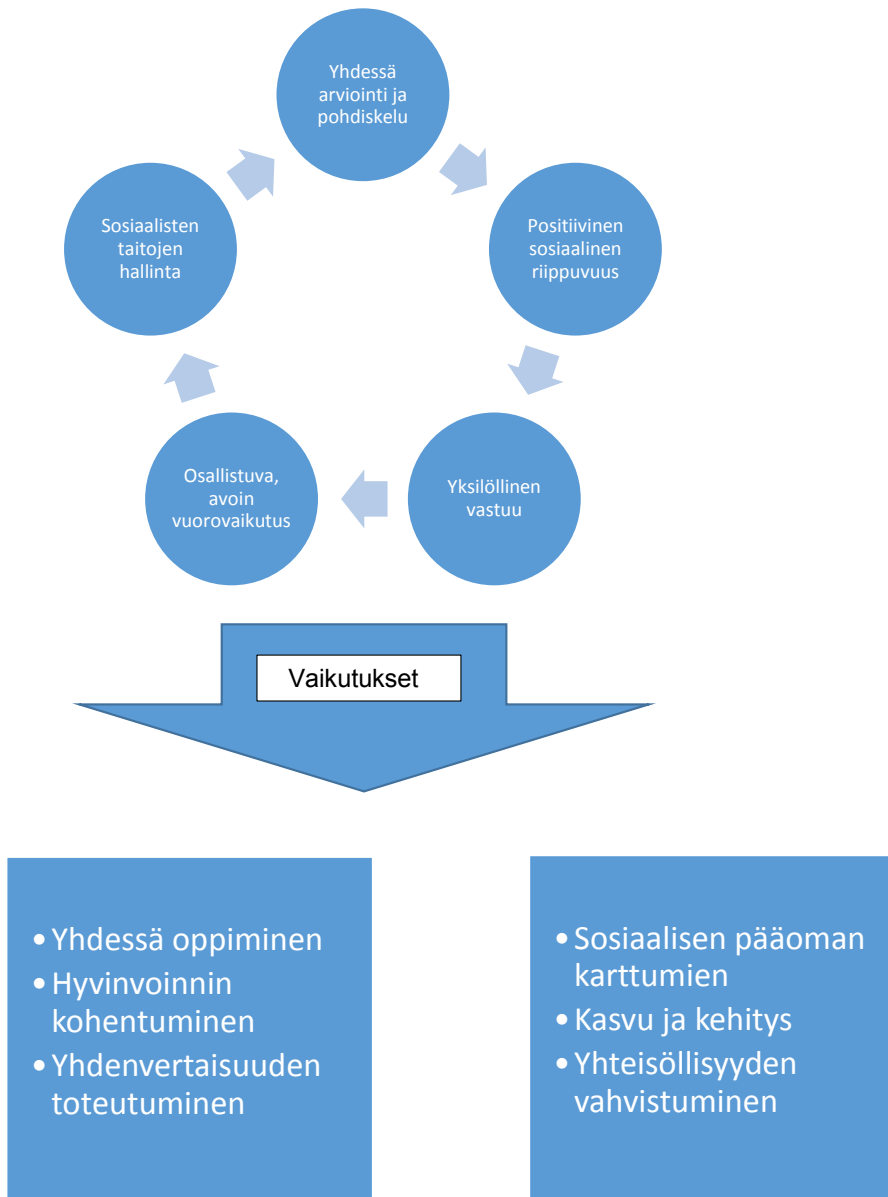
Yhteistoiminnallinen oppiminen nojaa sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan ihminen oppii parhaiten yhdessä toisten kanssa. Tietämys ja ymmärrys, siis oppiminen, syntyy pienessä heterogeenisessä ryhmässä. Se muodostuu opiskelijoiden keskinäissuhteista sekä heidän tietojensa ja taitojensa synergiasta. Tässä on yhtymäkohtia Piaget'n ajatteluun korkeatasoisesta ajattelusta ja ajatusra-

kenteista. Samoin yhteistoiminnallisuudessa on vaikutteita John Deweyltä, jonka mukaan opetus on ankkuroitava opiskelijan arkitodellisuuteen; opiskelija saavuttaa parhaan oppimistuloksen itselleen heränneiden ongelmien ratkaisemisesta itse. Myös opiskelijan oma aktiivisuus ja aktiivinen tiedonhaku ovat keskeisiä opiskelijan tiedon rakentumiselle. (Dewey 1944; Hellström ym. 2015, 26, 69.)

Kuviossa 4 näkyvät yhteistoiminnallisen oppimisen osatekijät, niiden vaikutus toisiinsa sekä oppimisessa saadut vaikutukset. Oppimisen vaikutukset (yhdessä oppiminen, hyvinvoinnin kohentuminen, yhdenvertaisuuden toteutuminen, sosiaalisen pääoman kasvu ja kehitys sekä yhteisöllisyyden vahvistuminen) ovat kaikki sellaisia metataitoja, joita tarvitaan muuttuvassa työelämässä. Jones (2014) totesi tutkimuksessaan, että yliopistossa opettavien taitojen ja työelämässä vaadittavan osaamisen välillä on eroja, vaikka työelämän vaatimukset ovat selvästi tiedossa. Hän suositti huomion kiinnittämistä erityisesti opiskelijoiden yleistaitoihin, ei pelkää ammattiosaamiseen.

Yhteistoiminnallisen oppimisen vaikutuksia oppimistuloksiin voidaan selittää neljällä teoreettisella lähestymistavalla: motivationaalisella, sosiaalisen kiinteyden, kehityksellisen ja kognitiivisen kehittelyn mallilla (Slavin 1997). Motivationaalisessa mallissa painotetaan palkkioita, ja sen mukaan yksilölliset päämäärät on mahdollista saavuttaa vain, jos ryhmän muut jäsenet onnistuvat. Sosiaalisen kiinteyden mallin mukaan ryhmän jäsenet auttavat toisiaan, koska ryhmä on heille tärkeä, jolloin kiinteämpi ryhmä tuottaa parempia tuloksia. Kehityksellinen malli nojaa ryhmän jäsenten keskinäiseen vuorovaikutukseen tukeutuen Vygotskyn ja Piaget'n teorioihin (kts. 26). Kognitiivisen kehityksen mallin mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen on tehokasta, koska siinä opiskelijoiden tulee kehittää kognitiivista toimintaansa sosiaalisissa yhteyksissä. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016; Slavin 1997.)

Onnistuneessa yhteistoiminnallisessa oppimisessa opiskelijat ovat motivoituneita itseopiskeluun ja tätä motivaatiota tuetaan sosiaalisesti tai kulttuurisesti. Opiskelijoiden ympärillä on keskustelevia tai opettavia ihmisiä, ja yhteisö koostuu useista eri tason osajista. Yhteisön itseluottamus on myös suoraan verrannollinen oppimistuloksiin; luottavainen yhteisö oppii paremmin. Ammatilaiseksi oppiminen vaatii kuitenkin paljon aikaa, joten opiskelijat kokevat onnistumisia ja epäonnistumisia, joiden avulla he voivat muodostaa käsitteellisen ymmärryksen opittavasta asiasta. Opiskelijayhteisö myös itse tarkastelee välitavoitteita ja asettaa uusia. (Miyake 2008.) Vastaavasti Hellström ym. (2015, 24) nimeävät yhteistoiminnallisuuden keskeisiksi tunnusmerkeiksi ryhmän jäsenten keskinäisen positiivisen sosiaalisen riippuvuuden, yksilöllisen vastuun ryhmästä, ryhmän sisäisen osallistavan ja avoimen vuorovaikutuksen, sosiaalisten taitojen hallinnan ja harjaannuttamisen sekä yhdessä tapahtuvan arvioinnin ja pohdiskelun.



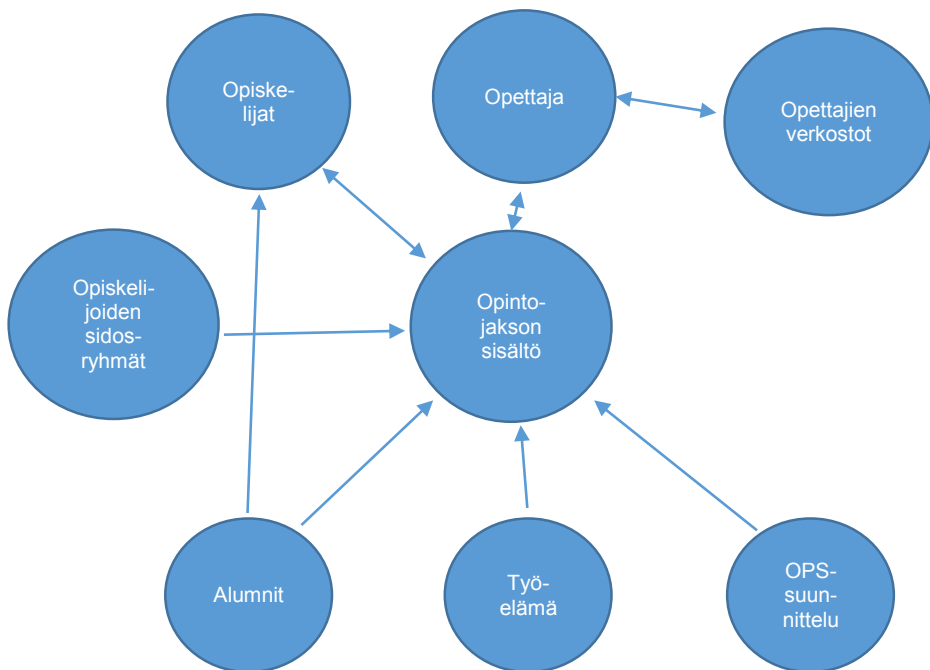
Kuvio 4. Yhteistoiminnallisuuden osatekijät ja vaikutukset (Hellström ym. 2015, 27)

Käsitteellisesti voidaan myös erottaa yhteistoiminta (cooperation) ja yhteistyö (collaboration). Yhteistoiminnallisessa ryhmässä työt jaetaan osallistujien kesken ja jokainen on vastuussa vain omasta osuudestaan ongelmanratkaisussa. Yhteistyössä taas edellytetään jokaisen panosta ryhmän yhteiseen ongelmanratkaisupyrkimykseen. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 273–274.)

## Yhteistoiminnallinen oppiminen ja joukkoistus

Yhteistoiminnallinen oppiminen on lähellä joukkoistusta. Joukkoistamisen menetelmin toteutetulla opintojaksolla tapahtuu joukko-oppimista (crowdlearning) määritellystä aihepiiristä (Farasat ym 2017). Joukkoistamista voi tapahtua opetus-tilanteissa, vaikka sitä ei tunnisteta joukkoistamiseksi, kun opiskelijat osallistuvat ideointiin ja ongelmanratkaisuun annetusta aiheesta ja tuotokset kootaan yhteiseen käyttöön. Joukkoistettu sisältö voi olla tekstiä, kuvia, videoita tai diaesityksiä, joiden lisäksi siihen kuuluu usein keskustelualue ja mahdollisuus sisällön pisteyttämiseen.

Joukkoistamisessa voidaan hyödyntää monia verkostoja ja erilaisia oppimisen ekosysteemejä, joita kuviossa 5 esitetään. Joukkoistetussa opintojaksossa ei siis olla vain opettajan verkostojen varassa, kuten perinteisessä tavalla toteutetulla opintojaksolla oltaisiin, vaan käytetään opiskelijoiden, opiskelijoiden sidosryhmien, alumnien, työelämän ja opintojaksosuunnittelun mahdollisuuksia tuottaa sisältöä opintojaksolle. Tällä tavalla opintojaksos sisältö muodostuu huomattavasti laajemmaksi ja monipuolisemmaksi. (Varpelaide 2020.)



Kuvio 5. Joukkoistamisen verkostot (Varpelaide 2019)

Joukkoistamisen käyttö opetuksessa lisää avointa vuorovaikutusta ja innovointia sekä tuo uudenlaista sisältöä opintojaksos aihepiiriin. Opiskelija toimii opintojaksolla aktiivisena sisällön tuottajana yhdessä muiden kanssa. Joukkoistamisella voi

lyhyessä ajassa kartoittaa suurenkin joukon näkemyksiä ja ideoita, luokitella asioita ja tuottaa uudenlaista sisältöä määrittelystä aihepiiristä. (Varpelaide 2020.)

### **Edellytykset yhteistoiminnalliselle oppimiselle**

Pönkä, Impiö ja Vallivaara (2012, 4–5) toteavat, että oppiminen voidaan tiivistää neljään perusväittämään: oppiminen on aktiivista tiedon rakentelua ja ymmärtämistä, oppiminen rakentuu aiemmille tiedoille ja taidoille, oppiminen on tilannesidonnaista, ja oppiminen on sosiaalista, jolloin yhteisö on yksilön oppimisen tukena. Lave ja Wenger (1991) tuovat esiin myös vastaavat käsitteet vastavuoroinen sitoutuminen, yhteisyritys ja jaettu repertuaari, jotka määrittävät oppimisyhteisön sosiaalista rakennetta. Yhteisöllinen oppiminen ei ole itseisarvo, eikä yhteisölliseen oppimiseen pyritä vain yhteistyön vuoksi, vaan siksi, että se käynnistää tehokkaita oppimisen mekanismeja, kuten kysyminen ja selittäminen sekä argumentointi ja palautteen anto (Pönkä, Impiö & Vallivaara 2012, 53).

Yhteisöllisessä oppimisessa on keskeistä yhteisö eli opiskelijaryhmä, jolla on yhteinen tavoite saavuttaa jotain. Yhteinen tavoite ja sen saavuttamiseen tarvittavien kognitiivisten ponnistelujen jakaminen tekevät ryhmän toiminnasta yhteisöllistä, sen sijaan, että toiminta olisi vain yhteistyötä tai työnjakoa. Yhteisöstä saatava sosiaalinen ja kognitiivinen tuki voivat tehostaa merkittävästi ryhmän jäsenten oppimista. Yhteisölliseen oppimiseen liittyvä olennaisesti yhteisöllinen tiedonrakentaminen. (Bereiter 2002, 247–248.)

Soinin mukaan (2001) tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että opiskelijan aktiivisuus, itseohjautuvuus ja yhteistyökykyisyys ovat oppimisen keskeisiä edellytyksiä. Opiskelijan tulisi myös sitoutua oppimistapahtumaan ja asettaa oppimiselleen omia oppimistavoitteita. Hän toteaa artikkelissaan, että konstruktivistinen oppiminen edellyttää sekä koulutusta että persoonallisuuden kehittymistä eikä se ole oppimisen lähtökohta. Myös Dewey (1944) katsoi, että kokemus toimii siltana yksilöllisen ja sosiaalisen välillä. Kokemus on aina myös aika- ja paikkasidonnainen ja muuttuva, eikä se tapahdu yksilössä sinällään.

Oppimisyhteisöjä voidaan rakentaa myös verkkotuetusti eli ottamalla oppimisyhteisössä käyttöön joitain digitaalisia työvälineitä. Useat verkkotuetut oppimisyhteisöt ovat kuitenkin epäonnistuneet, koska niiden rakentamisessa on keskitytty erityisesti hienoon designiin ja upeasti suunniteltuun verkkoarkkitehtuuriin, mutta unohdettu sosiaalinen infrastruktuuri, joka kuitenkin on kaikkien yhteisöjen kesellä. Yhteisöt koostuvat ihmisistä, joilla on keskinäisiä siteitä ja jokin meneillään oleva sosiaalinen interaktio joko reaalisessa tai virtuaalisessa tilassa. Yhteisöä ei voi etukäteen suunnitella, vaan se muotoutuu. (Stuckey & Barab 2008, 439–465.)

Onnistuneessa yhteistoiminnallisessa oppimiskokemuksessa opiskelijat kuvasivat oppimista merkittäväksi, jos siinä oli mahdollisuus reflektoinnille, dialogille ja yhteistyölle. Tällöin asioita saattoi tarkastella eri näkökulmista ja toiminta perustui opiskelijan autonomian eikä kontrolloinnin varaan. Tärkeä oppimiskokemus oli



samanaikaisesti sekä yksilöllisen autonomian että yhteisöllisen liittymisen mahdollistava ja niiden varaan rakentuva sosiaalinen tapahtuma. (Soini 2001.)

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa on monia hyötyjä, mutta myös haittoja, erityisesti, jos opiskelijat ovat tottuneet opiskelemaan vain istumalla ja kuuntelemalla. Yhteisöllinen oppiminen kehittää opiskelijoiden sosiaalista tukijärjestelmää, rakentaa opiskelijoiden ja opettajien välistä moniarvoisuutta, vakiinnuttaa positiivisen ilmapiirin käytännön yhteistyölle, lisää kriittisen ajattelun kykyä, lisää opiskelijoiden aktiivisuutta oppimisprosessissa, parantaa luokkahuonetuloksia, mallintaa ongelmanratkaisutekniikoita, lisää opiskelijoiden itsetuntoa sekä kasvattaa positiivisia asenteita opettajia kohtaan. (Roberts 2005, 2–4.) Huonoina puolina yhteisöllisessä oppimisessa ovat vapaamatkustajuus, töiden jättäminen muutamalle tekijälle, klikkien muodostuminen ja tehtävien jakaminen ilman oikeaa yhteistyötä. Ratkaisuina näihin voidaan kokeilla ryhmien muodostamista, oppimistehtävien muotoilua ja ryhmätoiminnan fasilitointia. Opettajan tehtävänä on tarjota opiskelijoille oppimisen kehys eli yhteinen työ, yhteiset tehtävät ja oppimisen välineet. (Roberts 2005, 6–7, 21.)

### **Toimintaperiaatteet**

Yhteistoiminnallinen oppiminen eroaa perinteisestä yhteistyöstä, jossa annettu tehtävä jaetaan sopiviin osiin. Yhteisöllisessä oppimisessa pyritään siihen, että opiskelijat asettavat yhteisen tavoitteen. Kaikki ryhmän jäsenet ottavat vastuun sekä pyrkivät yhdessä ymmärtämään ja selittämään kyseessä olevia asioita ja ongelmia. Tällä tavoin opiskelijat yhdessä rakentavat uutta tietoa ymmärtävän oppimisen avulla, esimerkiksi keskustelun mahdollistavilla sosiaalisen median sovelluksilla opiskelijat selittävät omaa ymmärrystään, kyselevät toisiltaan ja rakentavat yhteistä käsitystä. (Pönkä 2017, 73.)

Hankalasti vain opettajan johdolla päättämällä opiskeltavat asiat tulevat saavutetuiksi taidoiksi, jos sopivaan kulttuuriin osallistumisen kokemukset ovat mahdollisia. Oppiminen on parhaimmillaan uuden tiedon luomisen prosessi, joka toteutuu yksilön ja yhteisön vuorovaikutuksessa ja jossa sosiodigitaaliset välineet tarjoavat monipuolista tukea yksilöiden sekä yhteisöjen oppimiselle. Jos opiskelijaryhmässä on vain samanlaisia opiskelijoita, myös heidän tuottamansa ajatukset ja ratkaisut ovat samanlaisia. (Hakkarainen 2017, 48–51.)

Vastaavasti Raina ja Haapaniemi (2007, 34) määrittelevät yhteisöllisyyden ryhmän kehittyväksi ominaisuudeksi, jossa on tarkoitus kasvattaa yhteistä tietoisuutta vuorovaikutuksen avulla ryhmän pyrkiessä yhteisiin tavoitteisiin. Ideaalissa oppimisympäristössä (Brown & Campione 1994) yksilöllinen vastuu on yhdistetty yhteiseen ajatusten jakamiseen ja pyritään erilaisuuden (mielenkiinnon kohteet ja osaaminen) lisäämiseen. Siinä ovat olemassa myös rituaalit ja tutut osallistumistavat, keskusteleva yhteisö, monen tukema lähikehityksen vyöhyke sekä ideoiden synnyttäminen, siirtäminen ja vastavuoroinen käyttöönotto.

Hakkaraisen (2017, 51–52) mukaan yhteistoiminnallisessa oppimisessa oppiminen kuitenkin jakautuu epäsymmetrisesti osanottajien kesken: osa innostuu yhteisöllisestä opiskelusta niin, että he voivat muuttaa minkä tahansa kurssin omaksi tiedonluomisen tilakseen. ”Ihmisen kehitystä tukevat kaikki sellaiset kokemukset, joissa hän osallistuu jonkin haastavan asian tekemiseen yhteisössä tai verkostossa muiden kanssa ja oppii hitsaamaan ponnistuksiaan yhteen muiden yhteisön jäsenten kanssa. Esimerkiksi internetin ryhmissä samoista asioista kiinnostuneet, eritasoista tietämystä hallitsevat toimijat voivat kohdata toisensa ja alkaa yhdessä rakentaa tietoa itselleen tärkeistä asioista ja vähitellen muodostaa omaa asiantuntijakulttuuriaan” (Hakkarainen 2017).

Myös Sfar (1998) esittelee kaksi oppimisen metaforaa erottelemaan tiedon ja tiedon perusteella toimimisen. Omaksumismallissa opiskelija hankki tiedon itse kokoamalla eli konstruoimalla tiedon palasista. Osallistumismetaforassa opiskelija on osa oppimisyhteisöä ja tieto on alisteinen käytännön osaamiselle. Oppimistapahtumia suunniteltaessa on tärkeää huomioida nämä molemmat eikä valita niistä vain toista. Erilaiset opiskelijat siis käyttävät samaakin oppimisympäristöä hyvin eri tavoin.

## 2.4 Sosiaalinen media

### Taustaa

Sosiaalinen media on internetin kehitysmuoto, jossa avoimuus, vuorovaikutus ja viestintämuodot sulautuvat yhteen (Laitinen & Rissanen 2007). Se muuttaa yhteiskuntaa, organisaatioita ja oppimista. Sosiaalisen median välineiden avulla suuretkin ihmisjoukot, jotka eivät ole maantieteellisesti tai ajallisesti yhteydessä, voivat ilmaista ja jakaa ajatuksiaan, ideologioita, luovuutta ja ammatillisia tavoitteitaan toistensa kanssa. Usein sosiaalisen median palveluissa luodaan käyttäjätunnus, jonka avulla palvelua voi käyttää. Käyttäjätunnus voi olla joko täysin julkinen tai jollain tapaa rajattu riippuen käyttäjästä ja käytettävästä palvelusta. (O’Brien 2013, 10.) Sosiaalinen media yhdistää sisällöt, yhteisöt ja web 2.0 -teknologiat siten, että sisältö on joko kokonaan käyttäjien tuottamaa tai käyttäjillä on vähintään merkittävä rooli sisällön tuottamisessa. Sosiaalinen media voi olla myös prosessi, jossa käyttäjät rakentavat yhteisiä merkityksiä sisältöjen, yhteisöjen ja verkkoteknologioiden avulla. (Ahlqvist ym. 2008; Erkkola 2008; Pönkä 2014.)

Koska sosiaalinen media muuttaa maailman avoimemmaksi, tulee sen mukana myös vastuu; jos kaikki on avointa, koko maailmasta tulee yksi suuri lasitalo (Qualman 2011). Marshall McLuhanin käsitteellä maailmankylä (Global Village) voidaan hyvinkin viitata myös sosiaaliseen mediaan. McLuhan (1964) tarkoitti maailmankylällä tilannetta, jossa ihmiset olisivat sijainnistaan riippumatta yhteydessä toisiinsa, jolloin koko maailmasta muodostuisi yksi kylä, kuten sosiaalista mediaa käytettäessä on tapahtunut.

Manuel Castells (2013, 55) kutsuu sosiaalista mediaa massa-yksilöviestinnäksi (mass-self-communication), jossa yksilön viestille on mahdollista saada massayleisö. Hänen mukaansa myös yleisön käsite on muuttunut, eikä perinteinen viestinnässä käytetty lähettäjä-vastaanottajamalli enää ole pätevä sosiaalisen median viestien suhteen, koska sosiaalista mediaa ei lueta tai katsota, vaan sosiaalisessa mediassa ollaan. Toisaalta sosiaalisen median viestintä voi keskustelun sijaan olla enemmän elektronista autismia (electronic autism).

### **Sosiaalisen median käsite**

Käsite sosiaalinen media on monitulkintainen, eikä yksiselitteistä ja kaikkien hyväksymää määritelmää ole. Sanakirjamääritelmän mukaan sosiaalinen media on sähköistä viestintää, jonka avulla käyttäjät luovat verkkoyhteisöjä jakaakseen tietoa, ideoita, henkilökohtaisia viestejä ja muuta sisältöä, kuten vaikkapa videoita (Merriamwebster.com 2018).

Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisemassa Kielikellossa sosiaalisella mediallyä tarkoitetaan internetissä yhteisöllisesti tuotettua ja jaettua mediasisältöä. Se eroaa perinteisestä mediatuotantomallista siten, että jokainen yksilö voi olla samaan aikaan sisältöjen tuottaja ja osa yleisöä. Kielikellon mukaan suomen kielessä olisi sosiaalisesta mediasta suotavampaa käyttää ilmausta yhteisöllinen media, jonka merkitys on yksiselitteisempi. (Partanen 2009.) Vastaavasti Sanastokeskuksen (2010) mukaan sosiaalinen media on ”tietoverkkoja ja tietotekniikkaa hyödyntävä viestinnän muoto, jossa käsitellään vuorovaikutteisesti ja käyttäjälähtöisesti tuotettua sisältöä ja luodaan ja ylläpidetään ihmisten välisiä suhteita”.

Verkkoyhteisöpalvelut taas ovat sosiaalisen median ilmentymiä, jotka muuttuvat jatkuvasti. Joskus sosiaalista mediaa kutsutaan web 2.0:ksi erotuksena web 1.0:sta, jossa verkossa oleva viestintä oli vain yhdensuuntaista. (Partanen 2009.) Käsite web 2.0 yleistyi 2005, ja se oli vuosina 2005–2010 Suomessa hallitsevana. Käsitteenä sosiaalisen median voi ajatella olevan jatkoa web 2.0 -käsitteelle. Web 2.0 on teknisempi, ja sillä viitataan aiempaa toiminnallisempiin ja vuorovaikutteisempiin verkkopalveluihin, jotka uusi teknologia mahdollisti. (Pönkä, 2014.)

Sosiaaliselle mediallyle ei siis ole selkeää, kaikkien hyväksymää määritelmää, kuten ei myöskään käsitteelle web 2.0. On myös hankalaa määrittää, missä internet loppuu ja sosiaalinen media alkaa. Kaplan ja Haenlein (2010) määrittävät sosiaalisen median joukoksi internetpohjaisia sovelluksia, jotka perustuvat web 2.0 -ideologialle ja -teknologialle ja jotka mahdollistavat käyttäjälähtöisen sisällön luonnin ja muokkauksen (Veenstra ym. 2017).

Suomen kielessä ei ole olemassa selkeää käsittemäärittelyä tai jaottelua, käytetäänkö sosiaalisesta mediasta puhuttaessa sanaa järjestelmä, ohjelmisto, palvelu vai väline. Kaikkia näitä voidaan käyttää, sillä kaikki sosiaaliseen mediaan liittyvä on digitaalisessa muodossa, jolloin se on ohjelmoitua, ja se on toisin sanoen ohjelmisto. Toisaalta sosiaalisen median ohjelmistot liittyvät toisiinsa monin tavoin, joten

kyseessä on järjestelmä. Järjestelmällä ja ohjelmistolla viitataan kuitenkin yleensä johonkin tekniseen ratkaisuun, joka jää käyttäjältä joko kokonaan tai osittain näkymättömiin, joten ne eivät mielestäni kuvaa sosiaalista mediaa. Käsitteet sovellus, palvelu ja väline kuvaavat mielestäni sosiaalista mediaa parhaiten, joten käytän näitä kolmea tässä raportissa.

Kuviossa 6 on sosiaalinen media visualisoituna. Tämä kuvio pitää sisällään kaikki yllä olevat määrittelyt. Sosiaalisessa mediassa ovat aina osallisina jossain muodossa erilaiset teknologiat, sisällöt ja ihmiset.



*Kuvio 6. Sosiaalinen media (Pönkä 2014)*

### **Sosiaalisen median käyttö**

Sosiaalisen median käyttäjiä voidaan jaotella monin eri tavoin. Esimerkiksi Suomessa Ylen vuosien 2010 ja 2013 tekemien tutkimusten mukaan käyttäjät voidaan jakaa kuuteen **käyttäjätyyppiin**: tyytyväiset, funktionaaliset, tiedonjanoiset, sosiaaliset, teknologiset ja aktiiviset. Nämä ryhmät ovat keskenään melko samankokoiset. Tyytyväiset (17 %) käyttävät sosiaalista mediaa lähinnä tiedonhakuun ja ajankuluksi, funktionaaliset (15 %) keskittyvät tarpeellisten asioiden hoitamiseen, tiedonjanoiset (16 %) seuraavat ajankohtaisia asioita, sosiaaliset (19 %) keskittyvät sosiaaliseen kanssakäymiseen, teknologiset (18 %) kokevat pelit sekä itse laitteet tärkeiksi, ja aktiiviset (15 %) haluavat käyttää sosiaalista mediaa mahdollisimman monipuolisesti. (Pönkä 2014.)

Pönkä (2014, 177–181) jakaa sosiaalisen median käyttäjät myös erilaisten **käyttäjäroolien** mukaan yhdeksään eri ryhmään. Mielipidejohtajat ovat verkostojen keskipisteitä aloittamalla ja vetämällä keskusteluja, julkkikset ovat hankkineet asemansa jo aiemmin muualla kuin sosiaalisessa mediassa, julistajilla on viesti tai useita jaettavanaan, keskustelijat ovat kysymysten esittäjiä, kaikillevastaajilla on nimensä mukaisesti vastaus kaikkeen ja mielipide kaikesta, portinvartijoilla on oman alansa syvä tietoa, keräilijät taas kokoavat omaan verkostoonsa nimekkäitä tai kiinnostavia kontakteja, trollit ovat riitelijöitä tai propagandisteja, lurkkaajat eli käyttäjät seuraavat muiden toimintaa, ja oman tiensä kulkijat ovat luovia, muihin ryhmiin sopimattomia sosiaalisen median käyttäjiä.

Beckingham (2019) jakaa sosiaalisen median käyttäjät vain kolmeen luokkaan: kannattajiin, harrastelijoihin ja käyttämättömiin. Käyttäjien läsnäolo sosiaalisessa mediassa (social presence) perustuu identiteettiin, verkostoihin ja tietoon. Oman ammattilaisuuden osoituksena on tärkeä olla läsnä myös ja erityisesti sosiaalisessa mediassa osoittamassa ja jakamassa omaa osaamistaan.

### **Sosiaalinen media ja oppiminen**

Sosiaalisen median (web 2.0) elementtejä erotuksena aiempaan, yhdensuuntaiseen (web 1.0) verkkoviestintään ovat käyttäjien tekemät sisällöt, tiedon jakaminen, joukkoistuksen mukanaan tuoma viisaus, alhaalta ylös siirtyvä tieto sekä asioiden henkilökohtaisuus massa-ajattelun sijaan. Opiskelijoiden tulisi olla tiedon luoja ja innovoijia sekä kykeneviä toimimaan tietointensiivisessä ympäristössä. (Mason & Rennie 2008, 163–164.) Nämä kaikki ovat tarvittavia osaamisia siinä muuttuvassa yhteiskunnassa ja muuttuvassa työelämässä, johon opiskelijoita valmistetaan.

Sosiaalinen media jo terminä tarkoittaa, että käyttäjät tuottavat itse median sisällön, joten ei ole mahdollista, että opettaja päättäisi, mitä tehdään ja miten sosiaalista mediaa käytetään oppimisessa. Web 2.0 -kirjallisuus painottaa sosiaalisen median mahdollisuuksia paikasta ja ajasta riippumattomaan oppimiseen, mahdollistaa opiskelijoiden olevan tuottajia, opettajia ja luoja, antaa pääsyn mahdollisuuden rajattomaan sisältömäärään, lisää opiskelijoiden mahdollisuutta olla yhteydessä toisiinsa, opettajiin ja asiantuntijoihin sekä laajentaa oppimista myös niihin ryhmiin, jotka tavallisesti ovat olleet ulkopuolisia. (Mason & Rennie 2008, 133.)

Nykyinen eurooppalainen korkeakouluoppiminen nojautuu jatkuvaan ja muualakin kuin luokkahuoneessa tapahtuvaan oppimiseen. Tällöin sosiaalisen median välineitä voidaan käyttää opiskelijoiden aktiivisen ja proaktiivisen oman oppimisen tukemiseen, jolloin he oppivat kriittistä ajattelua, itsenäisyyttä ja yhteisöllistä oppimista. Sosiaalisen median välineitä voidaan käyttää korkeakouluopetuksessa myös lisäämään opiskelijoiden tyytyväisyyttä korkeakouluopetukseen ja jopa oppimistuloksia parantamaan. Opiskelijat olivat tutkimuksen mukaan halukkaita käyttämään sosiaalisen median sovelluksia ja pitivät niiden käytöstä opetuksessa. Tämä tukee ajatusta siitä, että perinteisen luokkaopetuksen lisäksi oppimista tapahtuu ja pitää

tapahtua muuallakin. (Lahuerta-Otero, Cordero-Gutierrez & Izquierdo-Alvarez 2018.)

Tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytön vahvistaminen on Suomessa ollut koulutuspoliittinen tavoite (OKM 2010), ja tässä sosiaalisella medially on ollut oma osansa. Laitisen ja Rissasen (2007) mukaan sosiaalinen media tarjoaa opiskelijoille vuorovaikutteisen ja yhteisöllisen ympäristön. Sosiaalisen median tarjoamat ilmaisupalvelut ovat myös tarjonneet hyviä mahdollisuuksia erilaisiin ammattikorkeakoulujen opetuskokeiluuihin. Sosiaalisen median sovellukset muuttavat ja ovat jo muuttaneet ammattikorkeakoulupedagogiikkaa, eivätkä sosiaalisen median välineet enää ole opetuksessa erillisiä, vaan ne integroituvat opetukseen. Myös oppimisympäristöjen rajat hämärtyvät siten, ettei enää ole merkitystä sillä, onko oppimisympäristö perinteinen fyysinen tila vai onko se jokin virtuaalinen ympäristö. Alussa luokkaoppimisympäristöjä kopioitiin verkkoon, mutta vähitellen on rakennettu kokonaan erillisiä verkko-oppimisympäristöjä, joissa opiskelijat voivat itse työskennellä aktiivisesti. (Aarreniemi-Jokipelto 2012.)

Sosiaalisesta mediasta ja oppimisesta puhuttaessa voidaan käyttää myös käsitettä ”E-Learning 2.0”, jolla viitataan joko sellaiseen opetukseen ja koulutukseen, jossa käytetään sosiaalisen median välineitä, tai sellaiseen opetukseen ja koulutukseen, jossa opiskelijat vastuutetaan (valtuutetaan) luomaan ja organisoimaan omia oppimisaktiiviteettejaan (Li, El Helou & Gillet 2011; Oktavia ym. 2016; Safran, Helic & Gutl 2007). Oktavia ym. (2016) jaottelevat verkko-oppiminen (E-Learning) -käsitteen edelleen viiteen luokkaan: itsenäisesti suoritettaviin kurseihin, oppimispelisiin ja simulaatio-oppimiseen, mobiilioppimiseen, virtuaaliseen luokahuoneopetukseen ja sosiaaliseen oppimiseen. Vain verkko-oppimisen sosiaalisessa oppimisessa oppimisprosessi rakennetaan yhteistyössä viestimällä muiden kanssa erilaisilla sosiaalisen median alustoilla, esimerkiksi bloggaamalla. Näin voidaan ylittää perinteiset yhteisön, suhteiden ja vuorovaikutuksen rajat. Perinteiset verkko-oppimisympäristöt (VLE eli Virtual Learning Education), esimerkiksi Moodle ja BlackBoard, jäljittelevät luokahuoneympäristöä erotuksena oppimisesta, jossa käytetään sosiaalisen median sovelluksia ja muita web 2.0 -sovelluksia (Weller & Feldstein 2009).

### **Sosiaalinen media ja yhteistoiminnallinen oppiminen**

Sosiaalinen media on sateenvarjokäsite, jossa on useita erilaisia toimintatapoja, jotka liittyvät online-sisältöön ja ihmisiin, jotka ovat tekemisissä sen kanssa (Pönkä, Impiö & Vallivaara 2012). Sosiaalisen verkottumisen pääasia on osallistuminen, erityisesti se, että opiskelijat itse tuottavat sisältöä. Heillä on mahdollisuus osallistua aktiivisesti kokemukseen passiivisen olemisen sijaan, sisältö kohenee jatkuvasti käyttäjien toimesta kalliiden asiantuntijoiden sijaan, useimmat välineet tukevat yhteisöllistä tekemistä tukien tiimityötä, ja yhteiset alustat ja keskustelut lisäävät opiskelijoiden sinnikkyyttä ja opiskelumotivaatiota (Mason & Rennie 2008, 4–5).

Sosiaalinen media tekee yhteisöllisen oppimisen mahdolliseksi monin tavoin, koska sosiaalisen median palvelut keskittyvät käyttäjien vuorovaikutuksen tukemiseen käyttäjien välisen keskustelun, yhteisen sisällön tuottamisen sekä sisällön näkyväksi tekemisen kautta (Lee & Hannafin 2016; Pönkä, Impiö & Vallivaara 2012, 14). Erityisesti wikit mahdollistavat oppimisteoreettisesti yhteisöllisen työskentelyn. Yksinkertaisimmillaan sosiaalisen median oppimisympäristö rakentuu vain blogista tai yhdestä wikistä, mutta ympäristöä voidaan tarvittaessa laajentaa. Kyse on ikään kuin virtuaalisen luokkahuoneen seinien kaatumisesta. (Pönkä, Impiö & Vallivaara 2012, 30–31.)

Omassa tutkimuksessaan Chandra ja Chalmers (2010) selvittivät, miten oppiminen ilmenee blogeissa, wikeissä ja podcasteissa sekä miten nämä sosiaalisen median välineet vaikuttavat opiskelijoihin. Heidän tutkimansa ryhmät jakoivat ideansa wikeissä ja podcasteissa sekä antoivat palautetta toisilleen ja analysoivat aikaansaannoksiaan blogeissa. Tällä tavoin ryhmän jäsenten oli mahdollista oppia ja hyödyntää projektissa oppimaansa. Nämä sosiaalisen median välineet myös loivat mahdollisuuksia oppimisprosessin siirtämisestä yksilöstä yhteisöön, kuten Vygotsky uskoo puhuessaan sosiokulttuuristen tekijöiden tärkeästä roolista opiskelijoiden muovautumisessa. Blogit, wikit ja podcastit voivat toimia nykykulttuurissa symbolisina ja sosiaalisina välitystekijöinä oppimisprosessissa, joissa opiskelijat oppivat toisiltaan, eivät vain opettajalta jotain valmiiksi muotoiltua tietoa ja osaamista (Kozulin 2003).

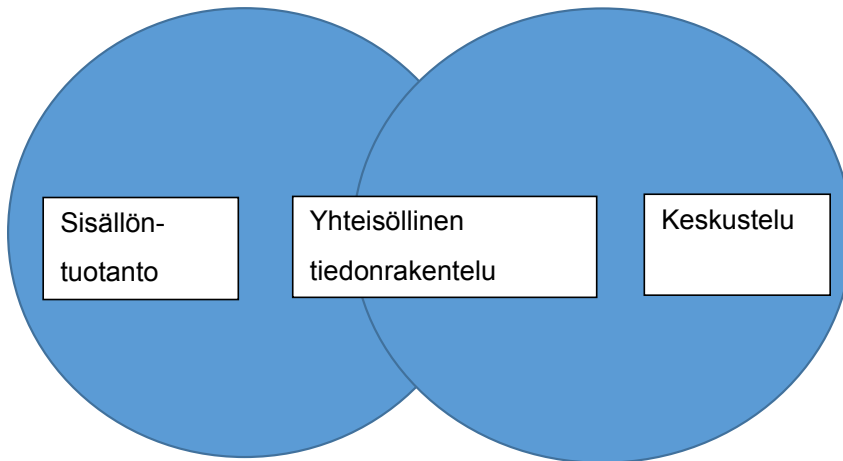
Joukkoistamisen käsite liittyy myös opetuskäytössä sosiaalisen median välineiden ja sovellusten käyttöön. Safran (2010, 117–119) toteaa sosiaalisen median opetuskäyttöä käsittelevässä väitöskirjassaan, että epämuodollista oppimista tapahtuu kaikkialla kaiken aikaa, ja kannustaa epämuodollisen oppimisen ja reflektion tukemiseen sekä viestinnän ja yhteistyön vaalimiseen. Siksi hän kokee blogien olevan erittäin hyviä oman työn reflektion ja jatkuvan sitoutumisen välineitä sekä myös oppimisprosessien ja avoimen kysymysten lokeja.

Yhteisöllisen oppimisen verkkotyöskentelyssä opiskelijoiden välisiä erilaisia keskusteluja käydään monissa erilaisissa sosiaalisen median palveluissa, esimerkiksi keskustelufoorumeilla, wikisivuilla, blogeissa, mikroblogeissa (esimerkiksi Twitter) ja pikaviestimissä. Erilaiset keskustelutoiminnot ohjaavat erityyppiseen keskusteluun. Siksi olisi virhe valita opintojakson verkkokeskustelulle vain yksi sallittu paikka, koska eri vaiheissa keskustelulla on erityyppisiä tavoitteita. (Pönkä, Impiö & Vallivaara 2012, 45.)

Wikit ja blogit ovat melko helppokäyttöisiä, mikä selittää osin niiden leviämistä. Samoin maksuttomuus ja avoin lähdekoodi selittävät osaltaan niiden käytön huomattavaa kasvua. Wikeillä ja blogeilla voidaan tehostaa oppimiskokemuksia, syventää opiskelijoiden sitoutuneisuutta ja yhteistyötä digitaalisissa oppimisympäristöissä. Tärkeää olisi pystyä muodostamaan kokonainen, koherentti oppimiskokemus erilaisista web-perustaisista yhteistoimintasovelluksista (collaborationware)

integroimalla wikit ja blogit erilaisiin e-oppimisohjelmiin huomioiden päällekkäisyydet ja erilaisuudet. (Boulos, Maramba & Wheeler 2006.)

Pönkä (2017) toteaa, että sosiaalinen media sopii hyvin yhteisölliseen oppimiseen. Sosiaalinen media nimensä mukaisesti painottaa sosiaalisuutta myös oppimisessa eli ihmisten välistä vuorovaikutusta, keskustelua, verkostoitumista ja omaehtoista yhteisöllisyyttä. Opiskelijat voivat tukea toistensa oppimista keskusteluilla ja tekemällä yhteisiä tuotoksia. Yhteisöllinen tiedonrakentelu sijoittuu keskustelun ja sisällöntuotannon yhteiselle alueelle (kuvio 7).



*Kuvio 7. Yhteisöllisen tiedonrakentelun alue sosiaalisen median sovelluksissa (mukaillen Pönkä 2017, 73)*

Nevgi, Kurhila ja Lindblom-Ylänne (2003, 385–386) tuovat esiin erilaisten verkko-oppimisympäristöjen parhaimpina puolina niiden uudenlaiset mahdollisuudet kommunikaatioon ja vuorovaikutukseen. Ne voidaan nähdä verkostoina, joissa opiskelijat ja opettajat etsivät yhteistoiminnallisen ja tutkivan oppimisen periaatteiden mukaan yhdessä vastauksia kysymyksiin ja ratkaisuja ongelmiin. Yksinkertaisimmillaan verkostomaisessa oppimisessä käytetään esimerkiksi sähköpostia, mutta sosiaalisen median välineet mahdollistavat ajasta ja paikasta riippumattoman osallistumisen yhteiseen keskusteluun ja aivoriihityypiseen aktiiviseen ja ideoita tuottavaan toimintaan. Silti spontaanisuus ja nopea vuorovaikutteisuus saattavat puuttua ilman visuaalisuutta toimivasta oppimistahtumasta. Myös Solja Upola (2019) esittelee väitöstutkimuksessaan opiskelijoiden käyttämiä erilaisia sosiaalisen median palveluja, jotka helpottavat työelämäorientoituneita projektioppimisympäristössä toteutettavia aitoja, asiakkaille toteutettavia oppimisprojekteja.



<b>Yhteisöllisen oppimisen periaatteita</b>	<b>Sosiaalisen median piirteitä</b>
Yhteiset tavoitteet	Ihmiset verkostoituvat ja muodostavat ryhmiä yhteisten kiinnostuksen kohteiden mukaan.
Työskentelyprosessin korostaminen	Monissa sosiaalisen median palveluissa on mahdollista työskennellä samanaikaisesti ja tehdä yhteisiä sisältöjä.
Jaettu asiantuntijuus	Verkkoyhteisöissä toimitaan usein yhdessä jonkin asian tekemiseksi tai ratkaisemiseksi.
Tiedonrakentaminen muun muassa keskustelun avulla	Käyttäjien väliset keskustelut ja heidän tuottamansa sisällöt ovat keskeisiä useissa sosiaalisen median palveluissa.
Ajattelun näkyväksi tekeminen	Sosiaalisissa verkostoissa, verkkoyhteisöissä ja sosiaalisen median palveluiden ryhmissä ihmiset usein perustelevat toisilleen omia ajatuksiaan.
Oppijoiden aktiivisuus ja vastuu työskentelyn organisoinnista	Sosiaalisen median palvelut perustuvat suureksi osaksi käyttäjien aktiivisuudelle ja heidän tuottamalleen sisällölle.

*Kuvio 8. Yhteisöllisen oppimisen ja sosiaalisen median piirteet (Pönkä 2017, 76)*

Sekä sosiaalisessa mediassa että yhteisöllisessä oppimisessä on useita yhteneviä piirteitä (kuvio 8). Molemmissa korostetaan jaettua asiantuntijuutta, tiedonrakentamista keskustelun avulla, oman ajattelun näkyväksi tekemistä sanallisesti,

samanaikaisen tekemisen mahdollisuutta sekä omaehtoista vastuuta työstä ja sen organisoinnista. Web 2.0 -teknologia sovelluksineen tarjoaa mahdollisuuden hyvään yhteistyöhön, kirjoitustaidon parantamiseen, tiedonluontiin, IT-taitojen parantamiseen, yhteisölliseen toimintaan ja organisaatiotaitojen kehittämiseen. Näin voidaan myös perustella sosiaalisen median palveluiden ja sovellusten sopiminen yhteisölliseen oppimiseen. (Altanopoulou, Katsanos & Tselios 2014, 137–139; Fereiter 2009; Pönkä 2017, 76; Rubio 2010.)

### **Sovellukset ja välineet**

Blogit ja wikit ovat sisällön kehittämisen ja hallinnan teknologioita, jotka mahdollistavat interaktiivisen ja yhdessä tuottamisen opiskelijoiden kesken sekä opiskelijoiden ja opettajien välillä. Erityisesti sosiaaliseen verkkotyöskentelyyn soveltuvat teknologiat, kuten wikit, blogit ja RSS-syötteen (RSS-syöte ilmoittaa, jos seurattuun kohteeseen on tullut uutta sisältöä), johdattavat opiskelijoita tilanteisiin, jotka vaativat heitä käyttämään kasvavaa valikoimaa teknisiä, kognitiivisia ja sosiaalisia taitoja, jotta he voivat suorittaa tehtäviä ja ratkaista ongelmia näissä digitaalisissa ympäristöissä. Nämä taidot voidaan nähdä myös digitaalisena lukutaitona (digital literacies). (Gilster 1997; Pool 1997.)

Oppimisteoreetikot Lave ja Wenger (1991, 31) toteavat, että oppiminen on yhtenäinen ja erottamaton sosiaalisen toiminnan osa, ja siksi on tärkeä tutkia sitä, miten opiskelijat oppivat ryhmänä ja yksilöinä. Blogien ja wikien avulla on mahdollista tutkia ajatuksia ja tunteita ilman haastatteluja, koska wikit ja blogit sisältävät opiskelijoiden sen hetkiset ajatukset ja pohdinnat. Wikien ja blogien sisällön tutkiminen mahdollistaa myös ryhmän arvioinnin, koska kaikki postaukset jäävät talteen ja keskusteluja on mahdollista analysoida jälkikäteen.

Blogeissa, wikeissa, podcasteissa ja muissa merkittävässä luokkatilan verkkosovelluksissa (Richardson 2010) on seuraavia ominaisuuksia: ne voivat edistää kriittistä ja analyttistä ajattelua sekä edistää luovaa, näkemyksellistä ja yhteisöllistä ajattelua, ne voivat edistää yhdenmukaista ajattelua, ja niiden avulla mahdollisuus laadukkaan tiedon saantiin ja leviämiseen lisääntyy sekä yksilöllinen ja yhteisöllinen vuorovaikutus yhdistyy (Duffy & Bruns 2006; Fereiter 2009; Rubio 2010). Sosiaalisen median välineet ovat erilaisina eri tavoin tärkeitä: chatissa voidaan keskustella ja blogeissa kommentoida, yhteistoimintaa voidaan harjoittaa wikeissa ja itseilmaisua e-portfolioissa. Tällä tavoin opiskelijat kehittyvät oppimisyhteisön jäseninä, jakavat yhteisiä merkityksiä ja haastavat sekä kyseenalaistavat oppimistaan. Sosiaalisen median välineiden mahdollisuudet korostuvat, jos opiskelijat ovat maantieteellisesti etäällä toisistaan. (Mason & Rennie 2008, 17.)

Erilaiset sosiaalisen median sovellukset, esimerkiksi wikit, blogit ja mikroblogit, tarjoavat avoimia ja yhteisöllisiä toimintaympäristöjä. Ne ovat myös erittäin hyviä oppimis- ja tiedonrakentelufoorumeita, koska ne mahdollistavat useita vaihtoehtoja ja mahdollistavat erilaisia sovelluksia yhdistävien oppimisympäristöjen liittämisen

oppimisprosessiin. Sosiaalinen media tarjoaa lukuisia mahdollisuuksia esimerkiksi opiskelijatiimien työskentelyn tiedolliseen tukemiseen, raportointiin, tiedonha-kuun ja yhteydenpitoon. (Pönkä, Impiö & Vallivaara 2012, 59.)

Sosiaalisen median sovelluksissa on myös mahdollisuuksia ”rupatteluoppimi-seen” (learn by chat) olemalla yhteydessä toisten kanssa, jolloin oppiminen tulee ikään kuin sivutuotteena. Gallon (2014) tutkimuksen mukaan oppimisno-peus riippuu verkoston rakenteesta ja erityisesti verkostossa (network) olevien ihmisten määrästä. Mitä vähemmän ihmisiä verkostossa on, sitä nopeammin oppi-minen tapahtuu, ja toisaalta mitä enemmän ihmisiä on, sitä hitaampaa oppiminen on.

Suurin osa sosiaalisen median käyttäjistä on nuoria aikuisia, ja heistä monet ovat korkeakouluopiskelijoita. Opiskelijoiden itsensä valitsemat sosiaalisen median so-vellykset saattavat olla niitä, joita he käyttävät muutoinkin arkielämässään ja joista heillä on sekä kokemusta että hyötyä muutoinkin kuin opiskelussa (Oktavia ym. 2016). Opiskelijat eivät siis itse valitsisi sellaisia sosiaalisen median sovelluksia, joita he käyttävät korkeakouluopinnoissaan.

Chandra ja Chalmers (2010) totesivat wikit hyväksi ryhmätyön välineeksi, koska ne mahdollistivat ajasta ja paikasta riippumattoman toiminnan. Opettajat myös ko-kivat wikit, blogit ja podcastit helppokäyttöisiksi. Lisäksi wikien, blogien ja podcas-tien käyttö antoi paljon mahdollisuuksia sosiaaliseen oppimiseen. Kaiken kaikkiaan opiskelijoilta saadun haastatteluaineiston perusteella wikejä, blogeja ja podcasteja voidaan käyttää tehokkaasti oppimisympäristöissä korkeakouluopetuksessa. Myös Gao, Luo ja Zhang (2012) saivat mikrobloggerien opetuskäyttöä koskevassa tutkimuksessaan positiivisia tuloksia. Mikrobloggerien käyttö rohkaisee opis-kelijoita osallistumiseen, sitoutumiseen, reflektiiviseen ajatteluun sekä yhteistoimin-nalliseen oppimiseen erilaisissa oppimisympäristöissä.

Sosiaalisen median sovellusten käyttöä mahdollistavan Graasp-oppimisalustan käyttöä tutkineet Li, El Helou ja Gillet (2011) havaitsivat tutkimuksessaan sosiaali-sen median aktivoivan opiskelijoita ja saavan heitä osallistumaan oppimisprosessiin. Ongelmiksi käytölle he nostivat tekniset ongelmat, esimerkiksi hitaan verkkoyh-teyden, muiden opiskelijoiden vähäisen osallistumisen sekä sosiaalisten suhteiden puutteen. Näitä voisi helpottaa yleisien sosiaalisen median sovellusten käyttäminen erillisen sovellusalustan sijaan.

Sosiaalisen median välineiden käyttöön saattaa opiskelijoiden taholta kohdistua myös muutosvastarintaa, ja siksi opettajan on pystyttävä perustelevaan tekemänsä valinnat. Opiskelijoiden vastuuta voi myös lisätä vaiheittain niin, että opiskelijat ottavat vähitellen yhä enemmän vastuuta myös erilaisista sosiaalisen median sovel-luksista. Tämä ei siis tarkoita teknistä tai hallinnollista vastuuta, vaan esimerkiksi sitä, että vaikkapa aiemman yhteisen blogin sijaan jokainen kirjoittaa omaa blogia. Osaamisen karttuessa sosiaalisen median välineitä voidaan myös lisätä tai vaihtaa. (Pönkä, Impiö & Vallivaara 2012, 116–117.)

Kärnän (2011) väitöskirjan mukaan sosiaalisen median välineet sopivat hyvin ongelmaperusteiseen oppimiseen ammattikorkeakouluissa. Lupaavimpia tuloksia saatiin ammatillisessa kehittämisessä, tiedon rakentamisessa ja sellaisissa tilanteissa, joissa wikejä ja blogeja käytettiin samanaikaisesti. Yhdessä ne muodostavat sellaisen virtuaalisen tilan tiedon muodostamiselle, jossa opiskelijat voivat helposti muokata ja muuttaa tietoa toistensa kanssa sekä käydä syvällisiä ja ajatuksellisia keskusteluja keskenään. Positiivisia kokemuksia wikien käytöstä tuovat tutkimuksessaan esiin myös Astall ja Cowan (2016). Heidän tutkimuksessaan opettaja-ohjaajan rooli, hyvät suhteet ja web 2.0 -teknologia ylipäänsä olivat opiskelijoiden esiin tuomia asioita.

Pönkä, Impiö ja Vallivaara (2012, 116) suosittavat ottamaan käyttöön yhden sosiaalisen median sovelluksen kerrallaan. Heidän mielestään jo yksi sosiaalisen median väline vaatii opettajalta ja opiskelijoilta paljon. Opiskelijoille on myös pysyttävä tarjoamaan teknistä tukea. Jokainen käyttöön otettavan sosiaalisen median palvelun tai sovelluksen on myös mahdollistettava jotain uutta, jotta se olisi järkevä ottaa käyttöön. On siis mietittävä välineen pedagogista käytettävyyttä juuri kyseisessä tilanteessa.

Ruohosen (2011) mukaan opiskelijoiden on NQF-kompetenssien mukaisesti asiassisällön lisäksi tärkeää omaksua myös oppimisen taitoja. Tällöin on kyse kyvystä etsiä tietoa ja analysoida sekä soveltaa sitä uusissa tilanteissa. Ammattikorkeakouluopiskelijan on kyettävä myös itse tuottamaan uutta tietoa omalle ammattialalleen sekä ottamaan vastuuta ryhmän oppimisesta ja opitun jakamisesta. Tällaiseen käyttöön soveltuvat erilaiset oppimisolustat.

### **2.4.1 Blogi**

#### **Määrittelyä**

Sanakirjamääritelmän mukaan blogi on sivusto, joka sisältää blogin kirjoittajan henkilökohtaisia kokemuksia, kommentteja ja usein myös linkkejä, videoita ja valokuvia (Merriamwebster.com 2018).

Blogi voidaan määritellä myös keskustelevaksi tai informatiiviseksi sivustoksi, jota julkaistaan internetissä. Blogi koostuu yksittäisistä päivityksistä, postauksista, jotka esitetään käänteisessä kronologisessa järjestyksessä. Sisältöä blogiin voi tuottaa yksi tai useampi henkilö enemmän tai vähemmän säännöllisesti niin, että uudet tekstit, videot, diat tai muu sisältö ovat helposti löydettävissä ja, että vanhat tekstit säilyvät luettavina ja muuttumattomina uusista teksteistä huolimatta. Blogissa voidaan julkaista tekstin lisäksi myös kuvia, videoita ja ääntä. Tiedon esittämisessä blogeille tyypillistä on ajan, linkkien ja henkilökohtaisen näkökulman painotus verrattuna muihin verkkosivuihin. Blogeille tyypillistä ovat myös kommentointi, pysyvät verkko-osoitteet ja syötteen, joilla blogien sisältöä voi helposti seurata. (Pönkä 2014; Tremayne 2007; Weblog 2006.)

Perusideaan blogi on yksinkertainen: blogi on usein päivittyvä verkkosivu, joka koostuu päivätyistä artikkeleista, jotka esitetään aikajärjestyksessä, siten, että uusien

artikkeli on ensin. Lukijat voivat kommentoida jokaista artikkelia ilman erillisiä käyttäjätunnuksia, ja kaikki kommentit näkyvät julkisina kunkin artikkelin perässä. Mitään erillisiä laitteita julkaisemiseen ei tarvita. Blogien suosio perustuu niiden helppoon, edulliseen, joustavaan ja interaktiiviseen internetissä kaikkialle leviävään julkaisumahdollisuuteen. (Herring ym. 2007.)

Nykymääritelmässä painotetaan enemmän blogien mahdollistamaa osallistumista ja sosiaalisuutta, kun aiemmin painotettiin blogien tarjoamia uusia teknisiä yksityiskohtia ja mahdollisuuksia (Heyd 2017). Kozinets (2015) luokittelee blogin narrow cast media -luokkaan, ei siis esimerkiksi massamediaksi, vaikka blogilla voidaankin ajatella olevan jonkinlainen yleisö, eikä henkilökohtaisempiin sosiaalisen median sovelluksiin. Blogi on siis kokonaan oma lajityyppinsä eli genre.

### **Taustaa**

Blogi on vanhin sosiaalisen median viestintäväline, jo 1990-luvulla teknisellä alalla oli blogeja. Vanhin blogialusta, LiveJournal, julkaistiin 1999, samoin Blogger, joka siirtyi myöhemmin Googlen tuotteeksi. (Heyd 2017.) Jo tätä aiemmin amerikkalainen Barger oli kutsunut nettisivuaan termillä weblog, joka muodostui sanoista web (verkko) ja log (lokikirja). Blogien alkumuotona ovatkin olleet yksittäisten henkilöiden kotisivut, jotka koodattiin HTML-kielillä (Hyper Text Markup Language). Blogialustojen myötä HTML-kielen tai FTP-protokollan (File Transfer Protocol) osaaminen ei enää ollut välttämätöntä, ja tämä mahdollisti blogien perustamisen kaikille. (Kilpi 2006.)

Ensimmäiset blogit olivat yksittäisten ihmisten verkossa julkaisemia päiväkirjoja, joista osa oli henkilökohtaisia, osa ammatillisia. Blogit alkoivat yleistyä vuonna 2002, vaikka blogi sanana keksittiin jo vuonna 1997. Jokaisella blogilla on myös pysyvä osoite (permalink), joka takaa, että artikkeliin voi viitata sen osoitteella eikä artikkeli yllättäen siirry muualle. Blogit rohkaisevat vuorovaikutukseen pelkän kommentoinnin lisäksi myös blogien välisellä keskustelulla, ja tässä pysyvät osoitteet ovat avuksi. Kun blogissa A kerrotaan jostain kiinnostavasta, blogin B pitäjä voi kirjoittaa oman blogiartikkelin, jossa hän viittaa blogin A artikkeliin sen pysyvän linkin avulla. Jotta blogin A pitäjä saisi tietää, että hänen kirjoitustaan on kommentoitu, lähettää blogi B niin sanotun trackback- eli takaisinseuraamisviestin A-blogille kertoen, että sen tekstiin on viitattu. Useimmat blogit näyttävät nämä viestit muiden kommenttien seassa samanarvoisina puheenvuoroina. (Kalliala & Toikkanen 2009, 41.)

Aluksi blogit olivat vain internetissä olevan mielenkiintoisen materiaalin suodatamista ja kiinnostavien linkkien jakamista omaan blogiin (vrt. Pinterest). Blogit olivat silta multimedia-HTML-dokumenttien, jotka tuolloin olivat lähinnä kotisivuja, ja tekstidokumenttien välillä. (Herring 2007; Heyd 2017.) Blogien suosittuuteen vaikuttivat erityisesti avoimen lähdekoodin WordPress-blogialustan julkaisu vuonna 2003 ja vuonna 2005 julkaistu WordPress.com-palvelu, jolloin itse ohjelmaa ei enää ollut tarpeen ladata omalle tietokoneelle tai palvelimelle (Pönkä 2014).

Blogi on myös tunnetuin sosiaalisen median tapa julkaista omia kirjoituksia. Blogi-sanana voidaan ajatella myös olevan lyhenne sanasta weblog eli web-päiväkirja. Blogi on eräänlaista online-journalismia, jonka tarkoituksena on luoda ja levittää sisältöä ilman kustantajaa tai erillistä julkaisijaa ja julkaisukynnystä. Näin sosiaalinen media tarjoaa kirjoittajalle uusia julkaisumahdollisuuksia perinteisten kirjojen, lehtiartikkelien ja monisteiden sijaan mahdollistaen tosiaikaisen julkaisemisen internetyhteyden kautta. (Richardson 2010, 17.)

Bloggaajalla viitataan blogin kirjoittajaan tai kirjoittajiin. Blogia kirjoitetaan tavallisimmin minä-muodossa, jolloin se poikkeaa journalistisesta, objektiivisesta tyylistä. Yleensä blogi on indeksoitu eli siinä on mahdollisuus hakea jotain tiettyä asiaanaa, asiaa tai blogikirjoitusta eli postausta. Kirjoittaja liittää bloginsa usein myös jollekin julkiselle blogilistalle, jolloin blogin löytyminen helpottuu. (Tremayne 2007.) Blogialoituksissa on yleensä mahdollisuus kirjoittaa kommentti, joka lukittuu ja linkittyy muiden kommenttien ohella alkuperäiseen tekstiin. Bloggeja on helppo linkittää ja luoda siten laajempia online-yhteisöjä eli blogosfäärejä. (Godwin-Jones 2003.)

Halukkuus kirjoittaa blogia johtuu sen mahdollistamasta digitaalisesta läsnäolosta ja jalanjäljestä. Blogin avulla kirjoittaja voi saada tunnustusta, näkyvyyttä, löydettävyyttä ja huomiota ylipäänsä. Kirjoittaja voi blogin avulla myös itse päättää, mistä haluaa tulla tunnetuksi. Blogissa kirjoittaja voi itse myös päättää, mistä ja millä äänensävyllä kirjoittaa. (Sabosik 2016.) Blogin kirjoittamisen voi nähdä myös identiteettityönä, jossa kirjoittaja voi rakentaa itsestään haluamansa kuvan. Blogin kirjoittajaa ei kukaan voi keskeyttää, mutta hänenkin on kirjoittaessaan huomioitava sananvapauden rajat sekä kohteliaisuus. (Heyd 2017.) Ensimmäisessä tehdyssä pitkittäisessä blogien sisällön analyysitutkimuksessa Herring ym. (2007) kutsuivat aktiivisia blogin kirjoittajia myös kansalaisjournalisteiksi, julkiälyköiksi tai mielipidejohtajiksi.

Qualmanin (2011) mukaan esimerkiksi bloggaajat ovat parempia tekstien tekijöitä kuin tunnetuimpien sanomalehtien toimittajat, koska he kirjoittavat vapaahteisesti ja intohimoisesti. Blogit myös mahdollistavat suoran palautteen antamisen kaikesta ja antavat mahdollisuuden olla osa jotain suurempaa.

Papacharissi (2007) tutki blogien rakennetta, ulkoasua ja sisältöä. Ulkoasussa tutkittiin grafikan ja kuvituksen käyttöä sekä designia. Sisällön osalta blogit luokiteltiin seuraavasti: henkilökohtainen blogi, kiinnostusblogi, perheblogi, mielipideblogi, luovuusblogi, tukiblogi, faniblogi ja muu blogi. Tutkimustulosten mukaan blogit olivat tekstuaalisia, päiväkirjamaisia ja henkilökohtaisia. Monilla syy blogin kirjoittamiseen oli sen tarjoama vapaa itseilmaisun mahdollisuus. Nardin ym. (2004) tutkimuksessa blogin kirjoittamisen syistä itseilmaisuu jakautui vielä tarkemmin oman elämän dokumentointiin, mielipiteiden ja kommenttien esittämiseen, omien syvien tunteiden ilmaisumahdollisuuteen, ideoiden ja ajatusten esiin tuomiseen kirjoittamalla sekä yhteisöfoorumien rakenteluun.

Blogit ovat sekoitus yksityistä ja julkista, pääasiallisina lukijoinaan kirjoittajan ystävät, perhe sekä satunnaiset selaajat. Blogit ovat jatkumoa edeltäjilleen, henkilökohtaisille nettisivuille, ja tarjoavat amatöörijournalisteille mahdollisuuden argumentointiin ja loputtomaan keskusteluun haluamistaan aiheista. Blogeissa vastaanottava yleisö on siirtynyt tuottajan rooliin. (Papacharissi 2007.)

Blogit palautuvat Walter Lippmanin jo 1920-luvulta peräisin olevaan ajatukseen ”a picture in our heads” (1965) palauttamalla yksittäisen ihmisen mielikuvat takaisin maailmanlaajuiselle yleisölle, kun taas Lippman ajatteli massamedian muokkaavan ihmisten ajatuksia antamalla heille valmiita mielikuvia maailmasta.

### **Blogien käyttö opetuksessa**

Oppimisympäristössä blogi tarjoaa mahdollisuuden luokkahuoneen ulkopuoliseen keskusteluun, oppimisesta kertomiseen ja tiedon saantiin nopeasti. Lisäksi se voi tuoda lisäarvoa verkkoyhteisölle etäopetuksessa tai sulautuvassa oppimisessa. Blogia voidaan käyttää myös itseilmaisuuksiin ja kirjoittamisen vahvistamiseen. Uudet ideat voidaan blogien avulla jakaa nopeasti kaikille, myös ulkopuolisille asiantuntijoille. Blogissa on mahdollisuus myös kriittiseen ja analyyttiseen ajatteluun itse tekstin lisäksi myös kommentoinnin avulla. (Mason & Rennie 2008, 62–64.)

Blogia voi kirjoittaa myös ryhmässä tai jaettuna, jolloin se voi toimia hyvänä yhteistyön tai jaetun julkaisemisen välineenä luomalla keskustelua ja auttamalla ideoiden jakamista. Blogosfääri (blogoshere) on termi, jota käytetään kuvaamaan kulttuurista ja sosiaalista ympäristöä bloggaajien ja käyttäjien ympärillä laajentaen bloggausyhteisöt isoksi, monimutkaiseksi ekologiseksi verkkoympäristöksi tai biosfääriksi. Blogosfäärillä voi vaikuttaa erityisesti joukkotiedotusvälineisiin tai journalismiin ja yhteiskuntaan ylipäänsä. Oppimiskontekstissa blogien julkisen luonteen ja kennostomaisuuden vuoksi niillä voidaan laajentua kauas luokkahuoneesta, organisaatiosta tai instituutiosta. (Lee 2005.)

Kalliala ja Toikkanen (2009, 42–43) näkevät blogin opetuskäytölle mahdollisuuksia tiedottamisessa, kommentoinnissa ja keskustelussa. Jokaisella opiskelijalla voi olla joko oma bloginsa tai ryhmällä voi olla yksi, yhteinen blogi. Opettaja voi myös aktivoida keskustelua ja ryhmän toimintaa blogin avulla. He kuitenkin toteavat jonkin keskustelufoorumin, kuten wikin, olevan blogia parempi alusta, jos halutaan nimenomaan keskustella. Jos taas oppimistavoitteisiin kuuluvat kriittinen ajattelu, metakognitio ja tiedonrakentelu, on blogi toimiva työkalu, mutta on hyvä miettiä myös yleisempiä oppimistavoitteita.

Farwell ja Kruger-Ross (2013) pohtivat artikkelissaan blogien käyttöä erityisesti siitä näkökulmasta, että wikit ja blogit koetaan osaksi web 2.0:n ensimmäistä aaltoa. Blogien tarkoitus on tuoda esiin ajatuksia ja tunteita sekä kehittyneempinä yhdistää ihmisiä, jakaa ideoita ja synnyttää keskustelua. Ne toimivat samoin myös luokkahuoneessa. Blogeissa opiskelijoita voidaan rohkaista ottamaan esiin luokan ilmapiiiriä ja kehittää esiin nousseita ajatuksia. Ne voivat toimia myös varoittajina

jostain sellaisesta ongelmasta, jota ei muuten tunnistettaisi, koska blogiin voi olla helpompi kirjoittaa asioita kuin ottaa niitä esille muutoin. Blogit toimivat myös opiskelijan kirjoitustaidon näytteenä, ja opiskelijoiden antama ja saama keskinäispa-laute kommenttien muodossa on arvokasta.

Myös Sharma ja Tietjen (2016) toteavat tutkimuksessaan blogin tarjoavan mahdollisen web 2.0 -välineen tukemaan merkityksenantoa ja yhteistoiminnallista oppimista. E-Learning 2.0 -termiä voidaan käyttää viittaamaan oppimiseen, jossa käytetään sosiaalista mediaa, ja jossa opiskelijoita kannustetaan luomaan omaa ma-teriaalia ja organisoimaan omaa oppimistaan (Li, El Helou & Gillet 2011).

Anttila (2009) näkee blogin enemmänkin digitaalisena oppimispäiväkirjana kuin yhteisöllisenä työkaluna. Päiväkirjan pitämiseen opiskelijaa innostaa erityisesti se, jos hän kokee oman tehtävänsä oppimisprojektissa tärkeäksi. Tällaisessa oppimis-päiväkirjassa voi olla esimerkiksi omia tavoitteita, ideoita, ajatuksia ja kiinnostavia lähteitä, mutta myös saatua palautetta ja kriittistä pohdintaa. Oppimispäiväkirjab-login voisi laatia myös kysymystyyppisesti, jolloin se vastaisi opittuihin ja epäselväksi jääneisiin sekä selvitettäviin asioihin. Blogia voisi näin käyttää myös arvioinnissa.

Blogin hyötyinä oppimiskäytössä Richardsonin (2010, 26–27) mukaan voidaan nähdä sen olevan ensinnäkin (socio)konstruktivistinen väline oppimiseen. Blogia voivat käyttää sekä opiskelijat että opettajat, ja jos blogi toimii avoimessa verkko-ympäristössä, se on avoinna myös kaikille muille. Toiseksi blogit kaatavat luokka-huoneen seiniä, koska ne mahdollistavat yhteydenpidon sellaistenkin henkilöiden kanssa, jotka ovat täysin toisaalla. Kolmanneksi blogit tuovat mukanaan tiedon haku-, arkistointi- ja jakomahdollisuuden. Neljänneksi blogi mahdollistaa erilaisten oppimistyylien käytön antamalla ääneen kaikille opiskelijoille, myös niille, jotka eivät ole äänekkäimpiä luokkatilassa. Viidenneksi blogit antavat mahdollisuuden erikoistua johonkin asiaan eri tavoin kuin tavallisessa luokkahuoneopetuksessa. Lisäksi ehkä tärkeimpänä blogit opettavat opiskelijoille monilukutaitoa (new litera-cies), jota tarvitaan tietoyhteiskunnassa.

Farwell ja Kruger-Ross (2013, 213–214) toteavat blogin onnistuneimmaksi, jos opiskelijoille annetaan yksi blogialustavaihtoehto, vähimmäissanamäärä päivityksel-le, mahdollisuus käyttää RSS-syötteitä ja itsenäisyys päivitysten aiheen valinnassa. Yksi blogialusta helpottaa kaikkien kirjautumista, eikä tällöin muodostu erillisiä eri alustojen yhteisöjä. RSS-syötteen käyttö helpottaa huomaamaan blogit, joihin on tullut uutta sisältöä. Vähimmäissanamäärä ratkaisee fontin, fonttikoon ja välien ongelmat sekä poistaa lyhyet ”samaa mieltä” -tyyppiset kommentit. Toisaalta se yh-denmukaistaa opiskelijoiden blogistandardia.

### **Blogien ryhmittelyä ja ohjeistusta**

Blogeja voidaan jaotella eri tavoin. Svinhufvud (2006) jakaa blogit muodon perus-teella kuuteen ryhmään: nettipäiväkirja, promootioblogi, uutisblogi, viihdeblogi, kohderyhmäblogi ja blogimuotoinen kirja. Nettipäiväkirja-tyyppisessä blogissa



kerrotaan omasta päivästä päiväkirjan tapaan, promootioblogissa markkinoidaan jotain, uutisblogissa kerrotaan ja kommentoidaan uutisia, viihdeblogi keskittyy johonkin teemaan viihtymisen alueella (esimerkiksi muoti, ruoka tai sisustus), kohderyhmäblogi on suunnattu jollekin tietystä asiasta kiinnostuneelle ryhmälle ja kirja blogina -tyyppisessä blogissa postaukset muodostavat lopulta kokonaisen kirjan.

Toikkanen ja Kananen (2014) taas jakavat blogit kahdeksaan kategoriaan: lifestyle, fitness ja urheilu, valokuvaus, ruoka, sarjakuva, taide, videoblogi ja mikroblogi. Heidän jaottelunsa perustuu enemmän blogin sisältöön kuin muotoon, vaikka videoblogissa kategoria muodostuu liikkuvan kuvan käytöstä tekstin ja still-kuvan sijaan ja mikroblogissa kategoria syntyy alustan vaatiman postauksen muodosta eli lyhyestä ja ytimekkäästä viestistä, jossa mahdollisesti on kuva. Yksinkertaisin on Heydin (2017) blogien jaottelu kahteen lajiin: henkilöblogeihin (ego blogs) ja aiheblogeihin (topic blogs).

Blogin kirjoittajalle voidaan antaa seuraavat perusohjeet: Mieti, miksi ja kenelle kirjoitat blogia sekä mitä haluat saada blogillasi aikaan. Koska blogi mahdollistaa oman mielipiteen esiin tuomisen julkisesti, on näkökulman ja kirjoittajan oman persoonan näkyminen tärkeää. Myös blogialustan ja erityisesti otsikon valinta on tärkeää. Hyvin valittu ja muokattu blogialusta ja osuva otsikko varmistavat sen, että lukijat löytävät blogin. Kirjoittajan oma ääni ja näkökulma taas varmistavat, että lukijat jatkavat blogin lukemista. Hyvin kirjoitetuilla ja kiinnostavilla mielipiteillä lukijat aktivoituvat kommentoimaan, jolloin blogin ympärille muodostuu elävä blogosfääri. (Hartikainen, 2008.)

Monissa blogiohjeistuksissa keskitytään blogilla rahastamiseen ja markkinointiin, ei niinkään blogin luettavuuteen tai kiinnostavan sisällön luomiseen. Kuitenkin blogit voi nähdä eräänlaisena keskusteluna, jossa ensimmäinen postaus toimii keskustelunavauksena. (Heyd 2017.) Blogien määrästä on erilaisia lukuja, mutta tilastointia haittaa se, että niistä ei voi päätellä, onko blogi hylätty, hyllytetty tai lopetettu. Se saattaa silti näkyä tilastoissa, jotka eivät siksi kerro totuutta, joten todellista aktiivisten blogien määrää on hankala sanoa.

## **2.4.2 Wiki**

### **Määrittelyä**

Sanakirjamääritelmän mukaan wiki on sivusto, joka mahdollistaa käyttäjien muutosten, korjausten ja lisäyksien teon olemassa olevaan sivustoon. Wiki mahdollistaa yhteisen sisällön ja rakenteen muokkaamisen suoraan selaimen avulla (Merriamwebster.com 2018).

Wiki on yksinkertaisin verkossa oleva tietokanta, jonka on mahdollista toimia. Se on verkkosivusto, jonka sisältöä käyttäjät voivat itse muokata haluamallaan tavalla, usein ilman sivustolle kirjautumista. Vuorovaikutteisuus ja muutosten tekemisen yksinkertaisuus tekevät wikistä tehokkaan yhteisöllisen kirjoittamisen työkalun. Termillä wiki voidaan viitata myös yhteistyöohjelmistoihin, jotka helpottavat wi-

kiverkkosivustojen käyttöä. Sivujen sisällön luomisen ja muuttamisen nopeus ja välikäsien puuttuminen ovatkin wikitekniikan tärkeimmät ominaisuudet. Wikejä on pidetty tehokkaana tiedonvälityksen ja yhteiskehittelyn alustana myös organisaatioiden käytössä. Wikit ovat blogien ohella ensimmäisiä selvästi sosiaaliseen mediaan luettavia verkkopalveluita, koska niissä sisältö tuotetaan yhteisöllisesti. Wikit vaikuttivat osaltaan siihen kehitykseen, joka on johtanut käyttäjien itsensä luoman sisällön yleistymiseen. (Wikimedia Foundation 2005.)

Tyypillisessä wikissä teksti on kirjoitettu yksinkertaisella merkintäkielellä (Wiki Markup Language) ja useimmiten editoitu tekstieditorilla (Wiki 2008). Tunnetuin wiki lienee Wikipedia. Se on sivusto, jonka tietoja kuka tahansa voi päivittää milloin tahansa ja jonka tiedot päivittyvät ja pysyvät oikeellisin yhteisvastuullisesti. Wiki sanana ei siis viittaa mihinkään tiettyyn wikiin, vaan wikiohjelmia on olemassa useita. (Pönkä 2014.)

### **Taustaa**

Wiki tulee hawaijin kielen sanasta wiki-wiki, nopea. Ensimmäinen wiki-ohjelmisto (WikiWikiWeb) julkaistiin 1990-luvun puolivälissä ja ensimmäinen wiki tehtiin 1995. Tällöin ajatuksena oli luoda helppo, asynkronisesti toimiva ja päivittämisen kaikille mahdollistava nopea julkaisuväylä. (Baines 2017; Richardson 2010, 55.)

Kuten blogeja, myös wikejä voidaan käyttää monella tavalla. Wikejä voidaan käyttää yrityksissä keskinäiseen tiedonjakoon ja yhteistyöhön, yhtä lailla kuin opettajat voivat käyttää niitä yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Wikit toimivat WYSIWYG-periaatteella, eli kaikki mitä päivität, näkyy sellaisenaan sivulla saman tien Edit Page -toiminnon avulla. Wikeissä on usein myös sivuhistoria-toiminto, jonka avulla voidaan nähdä, mitä muutoksia, milloin ja kuka on tehnyt. Tämän avulla sivu voidaan helposti virheen sattuessa palauttaa aiempaan tilaan. (Richardson 2010, 58.)

Wikit eroavat blogeista siinä, ettei wikeissä tarvita kovakoodausta, vaan wikit voidaan rakentaa ja yhdistellä tarpeen mukaan wikiteknologiassa ilman etukäteisiä oletusarvoja. Kun blogi yleensä on yhden kirjoittama ja monen lukema, niin wiki sen sijaan on sisällöltään monen tuottama ja muokkaama. Wiki tarjoaa tilan, jossa tieto mukautuu tilanteeseen, mutta säilyy vain ehkä hetken: se muuttuu ja toimii siten yhteisön sen hetkisen tiedon välittäjänä. Siinä missä blogit voivat olla erittäin henkilökohtaisia, wikit ovat vahvasti yhteisöllisiä. Ne ovat löyhästi strukturoituja sivukokonaisuuksia, jotka ovat monin tavoin linkitettyjä toisiinsa ja internetiin. Wikeissä on myös avoin editointimahdollisuus kaikilla sivuilla, joten se toimii vain, jos halutaan toimia ryhmänä. Wiki on mahdollista suojata salasanalla, mutta järjestelmissä itsessään on suojatekijänä sivumuutosten lukitus ja sivupoiston todennus. Wikin ideana on olla tietovarasto (knowledge base), joka kasvaa ajan myötä. Verrattuna esimerkiksi chat-huoneisiin, wikin sisältö on pysyvämpää. Wikin voi luoda myös vain jotain tiettyä projektia varten tietyille käyttäjille ja tarjota siten yhteis-

toimintaympäristön, johon muutokset tallentuvat. Tämän perusteella wikisivusto olisi ihanteellinen ympäristö käytännön yhteisöllisyydelle (community of practice). (Godwin-Jones 2003.)

### **Wikien käyttö opetuksessa**

Opiskelijat voivat käyttää wikiä projektityön dokumentaatioalustana, annetun materiaalin aikaansaaman ajattelun yhteenvetojen lisäyspaikkana, yhteisesti kootun lukemiston koontina, etäoppimisympäristönä tai julkaisualustana, jota opiskelijat voivat kommentoida ja jakaa kaikille. Opettajat voivat käyttää wikiä tietopankkina, jota voidaan muokata tai presentaation pohjana, jota kaikki voivat muokata. (Duffy & Bruns 2006.) Kalliala ja Toikkanen (2009, 55) toteavat wikin olevan hyvä valinta, kun opiskelussa on tarkoitus luoda yhteinen ymmärrys. Wikien muokkaus on helppoa, ja ne ovat lähtökohtaisesti avoimia, tai käyttäjätunnus on vähintään helposti luotavissa.

Koska wiki on sivusto, jonka sisältöä kuka tahansa voi muuttaa, se toimii yhteisvastuun periaatteella, jolloin käyttäjät voivat uuden sisällön tuottamisen lisäksi myös muokata muiden tekemiä sisältöjä. Wikien avoimuus voi johtaa epätasallisuuksiin ja vahingontekoihin, mutta muutoshistoriatiedot, palautusmahdollisuus ja muut sisäänrakennetut mekanismit varmistavat tietojen eheyttä. Lisäksi useimmissa wiki-sovelluksissa on ”sandbox”-sivu, jolla uudet käyttäjät voivat kokeilla ja harjoitella ikään kuin hiekkalaatikolla sen vaikuttamatta varsinaiseen wikiin. Wikejä on otettu käyttöön helpottamaan yhteisöllisen tiedon rakentamista oppimisessa. Tämä pohjaa Laven ja Wengerin (1991) ’legitimate peripheral participation’-käsitteeseen. (Lee 2005.)

Wiki on antanut sysäyksen kohti Web 2.0 -ajattelua mahdollisuudella avoimeen sisällön tuottoon ja keskusteluun. Wikit eivät myöskään ole virallisen määräileviä, vaan tieto muuttuu ja joustaa, koska se on yhteisesti tuotettua ja omistettua. Nämä käsitykset ovat konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja opiskelijakeskeisen ajattelun keskiössä. Wikit ovat hyvin joustavia tiedon organisoinnin suhteen; sivuja voidaan lisätä, ulkoasua muuttaa, osia poistaa yhteisymmärryksen saavuttamiseksi. Näin wikiä voidaan käyttää ongelmanratkaisuun, ideointiin, yhteisten agendojen muodostamiseen ja luomaan kompleksisia viittauslistoja useista lähteistä. Wiki on hyvä ryhmän kiinteyden luontiin, yhteisiin määrityksiin sekä yhteisten tekstilähteiden ja kuvien käyttöön myös etäkäytössä. Perinteisen kirjoittamisen sijaan wiki tarjoaa jäljen tekijästä, palautteen mahdollisuuden ja yksinkertaisen linkityksen tiedon lähteille, mutta vaatii myös selkeän fokuksen ja ennakkosuunnittelua. (Mason & Rennie 2008, 65–68.)

Oppimistulokset paranevat hyvin suunnitellun wikin käytöllä opetuksessa. Altanopouloun, Katsanoksen ja Tselioksen (2014) tutkimuksessa opiskelijoille annettiin kullekin myös oma rooli (collector, organizer, editor, verifier) opetuskokeilussa, jossa tutkittiin wikin käyttöä. Tutkijat eivät kuitenkin havainneet roolilla sinällään

olevan merkitystä oppimistulosten paranemiseen. Almeida Mello (2017) taas määritteli omassa 167 opiskelijaa käsittäneessä tutkimuksessaan opiskelijat high-, medium- ja low-tason käyttäjiksi wikialustalla aktiivisuuden perusteella, joten kaikki opiskelijat eivät käyttäneet wikialustaa yhtä aktiivisesti.

Franklin ja Thankachan tuovat tutkimuksessaan (2013, 88) esiin useita wikin käyttöä korkeakouluopetuksessa puoltavia seikkoja. Wikit ovat helppokäyttöisiä, edullisia, ne tuovat ohjelmisto-osaamisen kautta lisäarvoa ja opettavat ajattelutaitojen käyttöä. Wikin käyttö opetuksessa myös rohkaisee yhteistyöhön, kun kyseessä on todellinen ratkaistava ongelma ja strukturoitu rakenne (Witney & Smallbone 2011).

Elgortin, Smithin ja Tolandin tutkimuksessa (2008) opettajien ja opiskelijoiden wikien käytöstä korkeakouluopetuksessa tulokset olivat vaihtelevia. Opiskelijat kokivat wikin hyväksi tavaksi järjestellä ja jakaa tietoa, opettajat puolestaan kokivat wikin avulla ryhmän hallinnan ja rajoittamisen helpompana ja tehokkaampana. Myös Hudson (2018) totesi Wikispaces-alustan käyttöä koskevassa tutkimuksessaan, ettei wikien käyttö sovi kaikille ja että niiden käytöstä tarvitaan lisää tietoa.

Sinänsä Wikispaces-alusta sopii hyvin käytettäväksi yhteistoiminnallisessa oppimisessa (collaborative), ja se saa myös opiskelijat vahvasti sitoutuneiksi ja motivoituneiksi (Chen & Chen 2017). Myös Almeida Mello (2017) totesi Wikispaces-alustan tärkeäksi tavaksi kehittää opiskelijoiden innovatiivisuutta. Wikialusta kehitti kirjoittamisen, organisoinnin, yhteistyön ja kriittisen ajattelun taitoja, joita kaikkia opiskelijat tarvitsivat. Sulisworo (2012) lisäsi tähän vielä omassa, kahden ryhmän toisiltaan oppimisen tutkimustulokset: ongelman ratkaisutaidot, johtajuuden, sopeutuvuuden ja itseohjautuvuuden. Hän totesi myös Wikispaces-alustan olleen tärkeä erityisesti matalalle tavoitteitaan asettaneille opiskelijoille.

Wikin käyttöä korkeakouluopetuksessa voivat kuitenkin haitata opiskelijoiden vastustus ja wikin vaatima, totutusta poikkeava työskentelytapa. Opiskelijat voivat kyllä muodollisesti ottaa wikin käyttöönsä, mutta eivät aina koe sitä tehtävien tekemisen välineeksi. Työtapana yhteiseditoinnin monimutkaisuus, synkronoinnin puute, rakentavan palautteen saaminen ja asiaton työpanos tulevat esiin wikiin liittyvissä tehtävissä. Wikin käytön onnistuminen riippuu opiskelijoiden suhtautumisesta ja osallistumisesta sekä opettajien saamasta riittävästä tuesta wikin suhteen. (Franklin & Thankachan 2013, 81.) Wikin käytön huonoiksi puoliksi tulivat myös wikialustan mahdollinen epävakaus oppimisympäristönä, koska se muuttui ja sen pitääkin muuttua koko ajan. Lisäksi wiki-ympäristöön tukeutuva oppiminen ei onnistu, jos opiskelijat eivät itse aktivoitu tuottamaan tekstiä tai editoimaan, vaan odottavat valmista aineistoa. (Altanopoulou, Katsanos & Tselios 2014, 137–148.) Wiki-tutkimukset ovat yleensä myös suljettujen ryhmien ja tiedon tutkimuksia eivätkä tutkimuksia wikin käytöstä tutkimuksen tekemisessä, kuten Bainesilla (2017) omassa tutkimuksessaan.

## Yhteisöllisyys

Vaikka wikit ovat osallistavia ja demokraattisia, on osalla ihmisistä aina enemmän yhteyksiä, jolloin heitä voidaan sosiaalisen median yhteydessä kutsua termeillä kerääjä tai napa (connector, hub). Näiden kontaktien perusteella voidaan laskea, kuinka keskittynyt tai hajautettu verkosto on. Verkosto (network) on keskitetty, jos siinä on vain yksi tai muutama ihminen, joilla on paljon yhteyksiä. Verkosto on hajautettu, jos suurin osa ihmisistä on yhteyksissä useimpien muiden kanssa. Näistä ihmisten välisistä yhteyksistä voidaan verkoston selkiyttämiseksi piirtää myös kuva.

Ihmisillä on yhteyksien lisäksi erilaisia rooleja sosiaalisen median verkostossa, mutta usein henkilöllä, jolla on eniten yhteyksiä, on myös eniten vaikutusvaltaa verkostossa, roolista riippumatta (Humpreys 2016, 158–159; Kozinets 2015). Sharma ja Tietjen (2016) esittelevät sosiogrammin käyttöä selvittämään oppimisverkostossa olevien opiskelijoiden ja mahdollisesti myös opettajan välisiä suhteita. Sosiogrammin avulla on mahdollista saada selville, kuinka paljon yhteyksiä opiskelijoilla on toisiinsa ja onko verkostossa joku, jolla on erityisen paljon yhteyksiä. Kuten Gallo (2014) tuo tutkimuksessaan esille, verkostossa voi olla vaikuttaja, joka vaikuttaa koko oppimisprosessiin.

Yhteisön tunnuksina voidaan pitää yhteisöllisyyden tuntua, jaettuja rituaaleja ja tapoja sekä tunnetta moraalista vastuusta (Humpreys 2016, 171–172). ”Virtuaaliset yhteisöt ovat sosiaalisia muodostumia, jotka syntyvät internetissä, kun riittävän monet ihmiset jatkavat julkisia keskusteluja riittävän kauan, sopivalla inhimillisellä otteella, muodostaakseen henkilökohtaisia verkostoja kyberavaruudessa” (Rheingold 1993, 5).

## 3 LCCE®-PROJEKTI JA ALUMNI-JULKAISU OPETUSKOKEILUNA

### 3.1 LCCE®-toimintamalli

Perinteisessä korkeakouluopetuksessa opiskelijat saavat tietoa, jota he voivat käyttää vain opettajavetoisissa luokkahuoneprojekteissa, mutta eivät monimutkaisissa työelämän ongelmissa, joissa toimeksianto on avoin (Bereiter & Scardamalia 1993). Opetussuunnitelmaperusteisessa ekosysteemissä sen sijaan ei opetella faktoja, vaan luodaan usealla eri tavalla oppimisen ja osallistumisen mahdollistava oppimisympäristö, jossa teoriaa, käytäntöä ja kokemusta ei erotella (Barab & Roth 2006). Oppimisen ekosysteemi -käsitteen käyttö liittyy haluun ymmärtää uudella tapaa ammatillisen koulutuksen ja korkeakoulutuksen työelämäyhteistyön monimuotoista ja interaktiivista luonnetta (Virolainen, Heikkinen, Siklander & Laitinen-Väänänen 2015).

Tynjälän (2013) mukaan työelämätaitoja onnistuneesti kehittäneille oppimisympäristöille ovat tyypillisiä opetuksen kokonaisvaltainen ja teoriaperusteinen suunnittelu, ymmärtämiseen tähtäävä opetus, aktiivista tiedon prosessointia ja kriittistä ajattelua edellyttävät oppimistehtävät, teoreettisen, käytännöllisen ja itse-sääteilytiedon integrointi, oppimisen painopisteen sijainti yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa hyödyntäen myös yksilöllistä työskentelyä, avoin ja positiivinen ilmapiiri, monipuoliset arviointimenetelmät, pitkäjänteinen pedagoginen kehittämistyö sekä kollegiaalinen ja kollaboratiivinen toimintakulttuuri opettajien kesken.

Ammattikorkeakouluissa tutkimus- ja kehittämistoiminnan sekä yrityselämän kanssa toteutetut yhteisprojektit muodostavat yhteistoiminnallisia kehittämis- ja oppimisympäristöjä, joissa on hajautettu päätöksentekosysteemi ja joissa kaikilla on mahdollisuus saada palautetta tuloksista nopeasti ja tehokkaasti. Tällainen projektityyppinen toiminta on erittäin käytännönläheistä sisältäen myös tutkimus- ja kehittämistoiminnan elementtejä. Näiden erilaisten projektien keskeisinä tekijöinä voi nähdä tuloksen tuottamisen, projektin kytkennän todellisuuteen, asioiden tutkailun usealta eri kannalta, mahdollisuuden toistaa ja todentaa hanke johtoajatuksen mukaan sekä käytännöllisen toimintatavan. (Anttila 2004, 154–155.)

Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa opetushenkilöstön ei ollut aiemmin odotettu panostavan yritysyhteistyöhön tai tutkimus- ja kehitystoimintaan, koska sen katsottiin kuuluvan tutkimusjohtajien ja projektipäälliköiden vastuualueelle. Tällöin ammattikorkeakoulussa toimi tavallaan erilliset tutkimus- ja opetusympäristöt. Nyt näitä kahta ympäristöä haluttiin lähentää ja yhdistää. (Tulkki 2007, 71–72.)

LCCE<sup>®</sup>-konseptissa oli kyse ammattikorkeakoulun eri toimintojen kokoavasta ja suuntaavasta uudelleentulkinnasta. LCCE<sup>®</sup>-konsepti nivelsi toisiinsa opetuksen ja muut toiminnot, jolloin ammattikorkeakoulun opetus laajeni toteutettavaksi työelämän autenttisissa kehittämishankkeissa. Toiminnan keskiössä olivat opiskelijat ja heidän oppimisensa sekä opetus- ja innovaatioympäristöt. (Tulkki 2009b.)

LCCE<sup>®</sup>-konseptin taustalla oli tarkoitus saada opetus- ja muu toiminta vastamaan yritysveitoista innovaatioiden ekosysteemiä (ks. kuvio 6). Taustalla oli myös Kymenlaakson ammattikorkeakoulun kansainvälisen liiketoiminnan ja kulttuurin toimialalla tehty opetussuunnitelman kehitystyö, jossa jokaisessa opetusmoduulissa oli käytännön työelämän projekti, ja Kymi Design & Business -tutkimus- ja kehittämissyksikön uudelleenjärjestely opetusta tukeväksi. (Tulkki 2009a.)

LCCE<sup>®</sup>-mallilla Kymenlaakson ammattikorkeakoulun kansainvälisen liiketoiminnan ja kulttuurin toimiala rakensi osaamisperusteisen innovaatioiden ja luovuuden elinympäristön Kouvolan Kasarminmäelle. Siinä yhdistyivät liiketoiminta ja luovat alat mahdollistaen uudet, innovatiiviset prosessit. Perinteinen vastaanottava kouluoppiminen muuttui tiedot ja taidot yhdistäväksi ja työelämän käytäntöihin liittyväksi osallistuvaksi oppimiseksi ja valmennuspedagogiikaksi. (Pelli 2009.) Yksittäisistä opintojaksoista muodostui osaamisperusteinen opetussuunnitelma opintokokonaisuuksineen, joissa kussakin oli tietty oppimistavoite ja käytännöllinen oppimisprojekti. Nämä oppimisprojektit oli liitetty opiskelijoiden ammatilliseen kasvuun ja kumuloituvaan osaamiseen, jolloin ne eivät olleet erillisiä projekteja, joihin opiskelijat olisi kiinnitetty yksitellen. (Pelli 2011.)

Kuviossa 9 esitetään LCCE<sup>®</sup>-malli eli Oppimisen ja osaamisen tuottamisen ekosysteemi kaaviona. Mallin tarkoituksena oli siis yhdistää ammattikorkeakoulun kolme tehtävää (opetus, aluekehitys ja T&K-toiminta) kiinteästi toisiinsa opetusprojekteissa, joissa oppimisen ekosysteemi ja innovaatioiden ekosysteemi muodostivat todellisia työelämän oppimis- ja innovointiympäristöjä opiskelijoille. Yhteen sulautuvilla ja toisensa leikkaavilla oppimisen ja innovaatiotoiminnan tiloilla oli kolme suuntaa: fyysistä läheisyyttä edistävät spatiaaliset tilat, vuorovaikutusta ja toiminnan yhdensuuntaisuutta edistävät sosiaaliset tilat sekä toimintaa verkottavat virtuaaliset tilat. (Tulkki 2009a.)



*Kuvio 9. LCCE®-malli eli Oppimisen ja osaamisen tuottamisen ekosysteemi kaaviokuvana (Tulkki 2009a)*

LCCE® (Learning and Competence Creating Ecosystem) oli Kymenlaakson ammattikorkeakoululle rekisteröity tavaramerkki. Yritysten ja korkeakoulun välille luotiin yhteistyömalli, jossa opiskelijat voivat soveltaa tietoaan ja kehittää taitojaan samalla kun myös opettajilla ja yritysten henkilöstöllä oli mahdollisuus päivittää tietoaan. Yhdistämällä resursseja ja osaamista ammattikorkeakoulut saattoivat olla maakuntien kehittäjiä. (Auvinen ym. 2010.)

Tynjälä (2013) esittelee korkeakouluopiskelijoiden työelämäsuhteiden hoitamiseen ja työelämätaitojen kehittämiseen integroivaisen mallin, jossa työelämäasioita pyritään integroimaan opetukseen sekä teoriaa ja käytäntöä integroidaan myös opetussuunnitelmaan, jolloin opetus, oppiminen ja ohjaus ovat lähempänä toisiaan. Oppimisessa yhdistyvät asiantuntijuuden eri komponentit, abstrakti ajattelu ja käytännön toiminta, akateemiset taidot ja yleistaidot, työ ja oppiminen, yksilöllinen ja yhteisöllinen oppiminen, eri oppiaineet tarpeen mukaan sekä kasvokkain ja virtuaalisesti tapahtuva oppiminen. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun LCCE®-malli oli lähellä Tynjälän (2013) esittelemää integroivista mallia, koska työelämäsuhteet oli integroitu rakenteisiin ja opetussuunnitelmiin. Myös teoria ja käytäntö sulautuivat toisiinsa niin, että työelämä, opiskelijat ja opettajat olivat kaikki oppijoita sekä toisaalta opetus, oppiminen, ohjaus ja opiskelijoiden hyvinvoinnista huolehtiminen kytkeytyivät toisiinsa.

Oppiminen LCCE®-ympäristöissä antoi opiskelijoille EQF-viitekehityksen Suomen ammattikorkeakouluissa määritellyn tason 6 edellyttämiä innovatiivisia taitoja ja selviytymiskykyä ennakoimattomissa työympäristöissä. Tason kuusi mukaan alemman korkeakoulututkinnon, esimerkiksi tradenomitutkinnon, suorittaneet



tarvitsevat innovaatio-osaamista, jonka ainesosia ovat valmius riskinottoon, havainnointitaito ja mahdollisuuksien ymmärtäminen, taito tuottaa innovatiivisia ideoita ja ajatuksia, taito kehittää innovaatiot uudistetuiksi tai uusiksi tuotteiksi ja palveluiksi sekä taito kaupallistaa ne. Innovatiivinen toiminta on yhteisöllistä, tiimin tai organisaation tasolla tapahtuvaa toimintaa. Osallistuminen tiedon ja kokemusten vaihdon avoimiin ympäristöihin ja kyvykkyyksien mahdollisuuksien havaitsemiseen edellyttävät opiskelijalta jatkuvasti vahvistuvaa oman alansa erikoisosaamista (Eurooppalainen tutkintojen ja osaamisen viitekehys, European Qualifications Framework(EQF)).

LCCE<sup>®</sup>-toiminnassa innovaatio-osaamisen tavoitteet saavutettiin rakentamalla oppimisprosesseja, joissa opiskelija joutui etsimään annettuihin tehtäviin ja ongelmiin uusia innovatiivisia ratkaisuja. Projektien tehtävät suunniteltiin opiskelijoiden kykyihin ja edistymiseen nähden sopiviksi, ja ne vaihtelivat sen mukaan, kuinka avoin tehtävänasettelu oli ja kuinka ennakoitava prosessin lopputulos oli. Oppimisprosessit suunniteltiin projektien luonteen mukaisesti ja päinvastoin. (Auvinen ym. 2010, 85.)

Opettajan rooli muuttui LCCE<sup>®</sup>-toiminnassa oppimisprosessin ja projektien toteuttamisen ohjaajan rooliksi, mutta se ei kuitenkaan muuttunut konsultin työksi. Opettajan pedagoginen osaaminen laajeni yli perinteisten luokkahuonerajojen työelämän kehittämistoiminnan suuntaan. LCCE<sup>®</sup>-toiminnan tavoitteena oli oppimisen syventäminen työelämälähtöisten autenttisten projektien kautta. (Auvinen ym. 2010, 88.) Tällöin taustalla ei ollut ajatusta siitä, että yksi tutkii, toinen opettaa, kolmas kehittää ja neljäs johtaa, vaan osaamisen ytimenä oli pedagoginen asiantuntemus, jossa nämä kaikki yhdistyivät. (Poikela 2007.)

Kymenlaakson ammattikorkeakoulun oppimisen ja osaamisen tuottamisen ekosysteemin eli LCCE<sup>®</sup>-mallin tarkoituksena olivat opiskelijan osaamisen sekä työelämän kehittymistä tukevan ammattikorkeakoulupedagogiikan kehittäminen sekä ammattikorkeakoulun päätehtävien yhteen nivoutuminen opiskelijoita osallistavalla tavalla (Auvinen ym. 2010, 98). Tällöin opetuskokeiluissa opiskelijat saivat myös asiantuntijuuden kehittymiseen kuuluvia tärkeitä kulttuuriin osallistumisen kokemuksia. Opiskelijat tulivat asiantuntijakulttuurin jäseniksi ja omaksuivat sen normeja, arvoja ja ammattimaisia työskentelytapoja. (Seitamaa-Hakkarainen & Hakkarainen 2007, 87.)

Ammattikorkeakoulujen tulee opetukselle asetettujen tavoitteiden mukaan kouluttaa opiskelijoista työelämän arvaamattomissa ongelmatilanteissa ja projekteissa selviäviä ammattilaisia. Tällaista ei ole mahdollista saavuttaa vanhoilla luokkaopetusmenetelmillä. LCCE<sup>®</sup>-toimintatavassa opettajat siirtyivätkin yhä enemmän perinteisestä tiedon jakajista opiskelijoiden valmentajiksi. LCCE<sup>®</sup>-konseptissa opiskelija voi osallistua kiinnostaviin työelämälähtöisiin projekteihin ja oppia niissä sellaisia taitoja, joita ei perinteisessä luokkaopetuksessa ole mahdollisuus tavoittaa. Opiskelija voi solmia kontakteja oman ammattialansa yrityksiin ja hän voi mahdollisesti myöhemmin työllistyä johonkin niistä. (Kymenlaakson ammattikorkeakoulu 2010.)

## 3.2 Opetuskokeilun tuotos: Alumni-julkaisu

Kymenlaakson ammattikorkeakoulun liiketalouden koulutusosalalla oli tarvetta aktiivoida uudelleen alumnitoiminta. Tähän tarkoitukseen päätettiin luoda alumneille tarkoitettu Alumni-julkaisu. Julkaisusta päätettiin tehdä verkkojulkaisu käytettävissä olevien resurssien puitteissa. Alumni-julkaisua tehtiin kaksi numeroa lukuvuodessa eli kaikkiaan kuusi numeroa, joista ensimmäinen julkaistiin keväällä 2011 ja viimeinen keväällä 2013. Alumni-julkaisu oli Kymenlaakson ammattikorkeakoulun internetsivuilla, mutta vuoden 2015 sivustouudistuksessa sitä ei enää siirretty uudelle sivustolle. Kokonaisuudessaan Alumni-julkaisu on edelleen taltioiduna erillisellä tallenteella ja tarvittaessa saatavissa.

Johdon assistenttityön ja kielten koulutuksen viestinnän suuntautumisopinnot alkoivat koulutuksen toisena vuonna eli ensimmäistä kertaa tammikuussa 2010. Kaikki viestinnän suuntautumisen journalismiin ja markkinointiviestintään kuuluvat opintojaksot (Markkinointiviestintä, Journalismin perusteet, Journalistinen kirjoittaminen ja Verkkokirjoittaminen) liitettiin Alumni-julkaisun tekemiseen, jolloin koulutuksen viestinnän suuntautuminen saatiin moduulimaiseksi ja opinnot toisiaan tukevaksi kokonaisuudeksi irrallisten opintojaksojen sijaan. Alumni-julkaisu-opintokokonaisuuteen liitettiin myös koulutuksen aiemman vuoden opintoihin kuuluva kielenhuollon opintojakso. Viestinnän koulutuksessa Alumni-julkaisu-opintokokonaisuuteen liitettiin kolme digitaalisen viestinnän opintojaksoa: Web Design, Selaimet kehitysvälineinä ja Käytettävyys. Näitä ei kuitenkaan käsitellä tässä tutkimuksessa tarkemmin. Jatkossa Alumni-julkaisua tehneitä kahta opiskelijaryhmää kutsutaan tradenomiopiskelijoiksi (johdon assistenttityön ja kielten koulutuksen opiskelijat) ja medianomiopiskelijoiksi (viestinnän koulutuksen digitaalisen median opiskelijat).

Projektioppimisessa (Anttila 2009) oppimisen kohteesta on tehtävä omakohdaisia havaintoja ja työskenneltävä sen kanssa itse sosiaalisessa ympäristössä, jossa yhteistyö ja dialogisuus ovat mahdollisia, koska tutkimustehtävä on laaja ja vaatii suunnitelmallista ja projektityyppistä organisointia sekä yhteistoimintaa. Alumni-julkaisu-opetuskokeilussa oli kyse projektioppimisesta, koska työskentelyä jäseni ongelma ja työskentely pyrki sellaisen tuotteen (Alumni-julkaisu) tuottamiseen, joka oli ratkaisu varsinaiseen ongelmaan. Lähtökohta oli konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen, jossa perustana oli opiskelijan oma aktiivisuus. Työelämään suuntautuvien projektien keskeisenä tavoitteena oli kehittää työelämässä tarvittavia taitoja. Opiskelijat oppivat näissä projekteissa omien ammattialataitojen lisäksi yhteistyö- ja viestintätaitoja, resurssien hallintaa, itsehallinta- ja itsesäätelytaitoja sekä sosiaalisia taitoja. (Helle, Tynjälä & Vesterinen 2004, 255–263.)

Tämä tutkimus keskittyy vain Kymenlaakson ammattikorkeakoulun johdon assistenttityön ja kielten koulutuksen viestinnän suuntautumisen osuuteen eli tradenomiopiskelijoihin Alumni-julkaisuprojektissa vuosina 2010–2013 eli tässä kuvattuun opetuskokeiluun.

### 3.3 Pedagogiset menetelmät

Opetuskokeilua suunnitellessani pidin tärkeänä, että oppimista ohjaavan opetus suunnitelman olisi jäljiteltävä todellista työelämää. Erityisesti ammatillisessa koulutuksessa ja ammatillisessa korkeakoulutuksessa oppimisympäristöjen tulisi olla toiminnallisesti mahdollisimman lähellä työelämän ympäristöjä. Viestintään suuntautuneen opiskelijan tulevaisuuden työympäristönä voi ajatella olevan toimitus, jollaista tässä opetuskokeilussa simuloitiin Alumni-julkaisun suunnittelemisella, tekemisellä ja markkinoinnilla. Luento- ja teoriaopetus pyrittiin pitämään mahdollisimman vähäisenä.

Kun työssä työntekijät oppivat toisiltaan, alaisiltaan ja esimiehiltään, myös opiskelijat opiskellessaan oppivat toisiltaan, opettajilta ja muilta asiantuntijoilta. Siksi opetus suunnitelmat olisi rakennettava avoimien tietoympäristöjen mukaisiksi ja vastaavasti oppimisen ja osaamisen tuottamisen kontekstit, tilat ja ympäristöt pitäisi suunnitella tämän mukaan. Oppimista varten pitää luoda tila, joka mahdollistaa kehittymisen tai asiantuntijan osaamisen tuottamisen eikä ainoastaan itseisarvoista koulutusta. Tila ei ole luokkahuone, vaan sellainen mentaalinen, sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö, jossa oppiminen mahdollistuu. Se vaikuttaa yksilön kokemukseen ja sitä kautta oppimiseen. Tähän voidaan liittää myös Vygotskyn (1978) teoria lähikehityksen vyöhykkeestä sekä Laven ja Wengerin sosiaalisen ja situationaalisen oppimisen teoria (1991). (Poikela 2009.)

Tässä opetuskokeilussa opiskelijoille annettiin työelämälähtöisen ja tekemällä oppimisen sekä konstruktivistisen mallin teorioiden ja LCCE®-ajattelun mukainen avoin tehtävänanto: ”Tehkää liiketalouden kaikille alumneille tarkoitettu Alumni-julkaisu valmiiksi kevääksi 2011”. Kuten työelämässä, opiskelijoiden piti rakentaa koko projektin ajan omaa osaamistaan, eikä heille annettu kaikkea valmiina. Oppimisympäristö ei ollut perinteinen opettajavetoinen luokkahuone, vaan suurin osa oppimisesta suunniteltiin tapahtuvaksi erilaisissa verkkoympäristöissä yhteistoiminnallisesti. Jo tällainen oppimistilanne itsessään oli opiskelijoille uusi.

Opetuskokeilussa opiskelijat eivät etukäteen tunteneet toisiaan, koska he olivat eri koulutuksista ja eri vuosikursseilta. Ennestään tuntemattomien opiskelijoiden oli tultava toimeen toistensa kanssa saadakseen annetun tehtävän valmiiksi annetussa aikataulussa. Aikaa oli yksi lukuvuosi, jona julkaistaisiin kaksi Alumni-julkaisun numeroa.

Tosielämän oppiminen on usein sekavaa ja monimutkaista, joten sellainen opetustila, jossa jäljitellään tällaista oppimisen sekavuutta, on teoriaopetusta tehokkaampi valmistamaan opiskelijoita koko elämän mittaiseen oppimiseen (Mason & Rennie 2008, 18). Opettajat haluavat kuitenkin usein tehdä oppimisympäristöstä mahdollisimman yksinkertaisen, jotta opiskelijoilla olisi mahdollisuus päästä selville opittavan asian taustalla olevasta ajatuksesta. Tässä opetuskokeilussa oppimisympäristö oli kuitenkin aidosti ja tarkoituksellisesti monimutkainen opiskelijoille. Op-

pimisympäristö koostui opiskelijoille uusista välineistä, sovelluksista ja ohjelmista, joita oli opittava käyttämään.

Opiskelijoiden oli myös pystyttävä yhdessä määrittelemään toimintatavat ja yhteistyömuodot entuudestaan tuntemattomien tekijöiden kesken. Tämän lisäksi varsinainen tuotos, Alumni-julkaisu, oli olemassa vain nimenä, joten myös se oli tuotoksena määriteltävä ja tehtävä. Mitään aiempaa seurattavaa mallia ei ollut, joten toiminta pelkän kuuntelun ja aiemmin tehdyn kopioimisen avulla ei ollut mahdollista.

Opetuskokeilua suunniteltaessa tiedostettiin, että kun opiskelijan ympäristö ja roolit muuttuvat, opettajan rooli muuttuu tiedon jakajasta online-vuorovaikutuksen ohjaajaksi. Opiskelijoiden tuottaman oppimissisällön myötä opettajan roolin ennustetaan muuttuvan vielä enemmän oppimispartneriksi kuin ohjaajaksi. Hänen tulee nähdä opiskelijat tiedon edistäjiksi ja siten osallistaa heidät sisällön luomiseen. (Mason & Rennie 2008, 16.) Oppimisen ohjaaja on pikemminkin fasilitoija kuin opettaja, enemmän valmentaja kuin oppimestari tai mieluummin vanhempi kollega kuin asiakaspalvelija. Toiminnallisen pedagogiikan käyttöön ottaminen tarkoittaa opiskelijoiden osallistamista, opettajien välistä yhteissuunnittelua ja oppilaitosten resursointia oppimisen tilojen luomiseen ja jatkuvaan ylläpitämiseen (Poikela 2009).

Poikelan (2011) mukaan oppimisessa ja osaamisen tuottamisessa olennaista on se, mitä tapahtuu yksilön, ryhmän ja organisaatioiden välillä, ei se, mitä näissä itsessään tapahtuu. Sosiaalisessa prosessissa oppimisen lähtökohtana on merkittävä, henkilökohtainen kokemus, jonka haluaa jakaa muiden kanssa ja joka näin tulee tärkeäksi koko organisaatiolle. Koska opetuskokeilun opiskelijat olivat eri koulutuksista ja eri vuosikursseilta, oli tärkeää, että heillä oli mahdollisuus toisiinsa tutustumiseen ja keskinäiseen keskusteluun. Oli erityisen tärkeää, että kaikki opiskelijat olivat yksimielisiä siitä, millaista ja minkä sisältöistä julkaisua he olivat tekemässä, jotta he halusivat olla mukana ja pystyivät sitoutumaan tekemiseen ja sen myötä oppimiseen. Tämän vuoksi yhteisöllisten wikin ja blogien käyttö oli erittäin tärkeää tässä tutkimusprojektissa.

Vaikka kyseessä oli avoin tehtävänanto, kaksi asiaa oli valmiiksi annettuja: Alumni-julkaisu toteutettaisiin WordPress-julkaisualustalle, ja julkaisun kohderyhmänä olisivat kaikki Kymenlaakson ammattikorkeakoulun liiketalouden koulutusalaalta aiemmin valmistuneet opiskelijat eli liiketalouden alumnit. Avoimen lähdekoodin WordPress-alusta valikoitui alustaksi ohjelman suosittuuden perusteella. WordPress on alkuaan erityisesti blogeja varten kehitetty ohjelmisto, kun taas muut tuolloin suosittu verkkojulkaisualustat eli Web Content Management Systems (WCMS) -ohjelmistot Joomla! ja Drupal olivat erityisesti dynaamisille verkkosivuille kehitettyjä ohjelmistoja. (Martinez-Caro ym. 2018.)

Alumni-julkaisua tekevien opiskelijoiden piti tehdä kaikki muut julkaisuun ja sen tekemiseen liittyvät päätökset itse, eikä päätöksen tekoa ohjailtu ulkoa päin. Opiskelijat päättivät esimerkiksi sen, milloin julkaisu ilmestyisi ja millainen siitä tulisi, ja he päättivät myös työtapansa, jolla saisivat Alumni-julkaisun toteutettua. Opettajan

rooli Alumni-julkaisun tekemisessä oli olla saatavilla ja ohjata opiskelijoita silloin, kun he tarvitsivat apua. Perinteistä luokkaopetusta ja opettajajohtoista opetusta ei projektissa suunniteltu olevan, muutamaa johdantoluentoa lukuun ottamatta. Luokkatila oli kuitenkin käytössä, ja siellä opettaja oli enemmänkin havainnoija ja ohjaaja, fasilitaattori kuin luennoija. Kuviossa 10 olen esittänyt ne erilaiset pedagogiset menetelmät, joita käytin tässä opetuskokeilussa.

### **Pedagogiset menetelmät:**

**Johdantoluennot ja materiaalit Moodlella**

ja Dropboxissa

**Brainstorm** ideoinnissa

**Ryhmätyö** markkinointiviestintäsuunnitelmissa ja sivustosuunnittelussa sekä käyttäjätestauksessa

**Wikikeskustelut** ongelmanratkaisuisissa sekä opiskelijoiden ja opettajien yhteistoiminnassa

**Blogit** oppimispäiväkirjoissa ja kommentoinnissa

**Yksilöohjaus** juttujen kirjoittamisessa ja tarkistuksessa sekä sivustosuunnittelussa ja koodauksessa

*Kuvio 10. Opetuskokeilussa käytetyt pedagogiset menetelmät*

Vaikka toimeksianto oli avoin ja toteutustapa vapaa, olin opetuskokeilua suunnitellessani ennalta miettinyt ja päättänyt joitain toimintatapoja ja oppimisalustoja: luentomateriaalit olivat Moodle-oppimisalustalla, suunnitteluun piti käyttää brainstorm-mallia, ja tiimityötä edellytettiin käytettävän mahdollisimman paljon. Wikispaces-wikialustaa käytettiin julkaisusuunnittelussa, käyttäjätestauksessa, ryhmäarviointinissa ja visuaalisessa suunnittelussa. Wikispaces-keskusteluja käytettiin ongelmaratkaisussa sekä opiskelijoiden ja opettajien keskinäisessä ja välisessä yh-

teistyössä. Blogeja käytettiin oppimispäiväkirjoissa ja kommentoinnissa. Opiskelijoiden henkilökohtaista ohjausta oli tarjolla juttujen kirjoittamisessa, koodauksessa ja sivostuunnittelussa. Ilman näitä etukäteen tehtyjä päätöksiäni en olisi voinut rakentaa Alumni-julkaisun opetuskokeilun oppimisympäristöä ja tutkia sitä toimien omaa työtään tutkivana opettajana.

### **3.4 Opetuskokeilussa käytetyt sosiaalisen median välineet**

Tässä tutkimuksessa käytetyt sosiaalisen median välineet valitsin sillä perusteella, mitä välineitä Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa yleisesti käytettiin sekä mitä välineitä ja palveluja opiskelijoiden oli opinnoissaan opittava käyttämään saavuttaakseen oman ammattialansa osaamistavoitteet (Auvinen 2007). Kolmas valintaan vaikuttava tekijä oli maksuttomuus. Tämä vaikutti erityisesti Wikispaces-alustan valitsemiseen, koska se oli avoimen lähdekoodin ohjelmana korkeakoulukäytössä tietyin edellytyksin maksuton. Vastaavia perusteluita valintoihin esittävät esimerkiksi Franklin ja Thankachan (2013). Almeida Mello (2017) lisää Wikispaces-alustan valintaa puoltaviin seikkoihin vielä sen sopivuuden yhteistoiminnalliseen oppimiseen sekä sen toimimisen useimmilla selaimilla, tabletilla ja älypuhelimella. Myöskään käyttäjämäärää ei ole rajattu. Sulisworo (2012) toteaa Wikispaces-sivuston olevan riittävän yksinkertainen, ettei sen käytön oppimiseen mene liikaa aikaa, mutta siinä on kuitenkin kaikki tarvittava: keskustelumahdollisuus, erilaiset sivut sekä dokumenttien latausmahdollisuus.

#### **3.4.1 Moodle ja Dropbox**

Yhteiskäyttöiset alustat Moodle ja Dropbox ovat tässä mainittuja ja lyhyesti esiteltyjä taustasovelluksina, koska ne tulevat tutkimuksessa esille, mutta niiden käytön ja tutkimisen olen rajannut tutkimukseni ulkopuolelle. Moodle oli opetuskokeilun aikaan Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa pakollinen väline kaikilla opintojaksoilla. Dropbox oli opiskelijoiden itsensä käyttöön ottama sovellus.

Kaikki pakollinen ja ylimääräinen opiskelumateriaali oli saatavilla Moodle-alustalla joko ennen luentoja tai heti niiden jälkeen. Moodlella olivat myös opintojaksojen aikataulut, muistiinpanot toimituskokouksista ja linkit tarvittaviin ulkoisiin materiaaleihin, joita tarvittiin julkaisun juttujen kirjoittamisessa. Osa materiaaleista oli myös Dropbox-alustalla, jota opiskelijat oppivat käyttämään muilla kursseilla opiskellessaan. Dropbox on pilvitallennuspalvelu, jossa tallennetut tiedostot sijaitsevat palvelimella, johon kaikilla sovitulla käyttäjällä on käyttöoikeus. Tämä tekee tiedostojen jakamisen ja sitä kautta niiden käytön helpoksi. (Dropbox 2018; Pönkä 2014.)

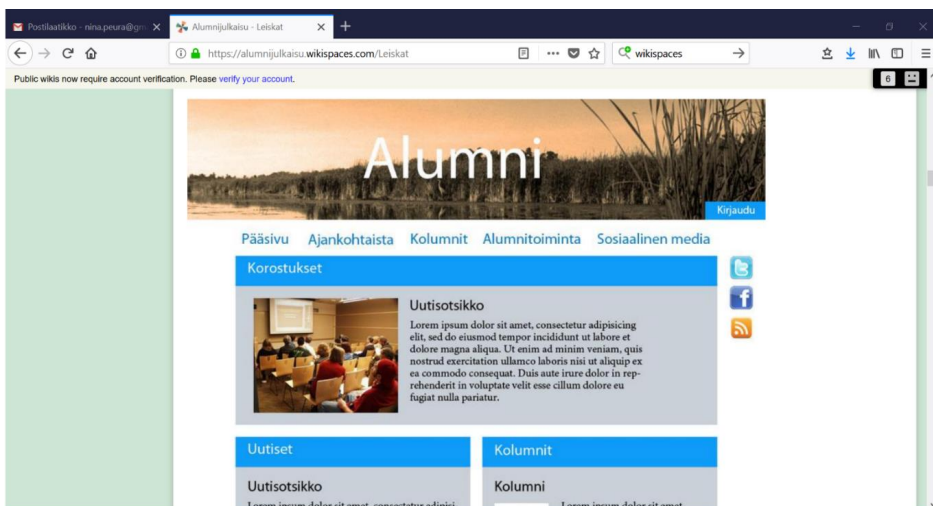
Moodle on vapaasti saatavilla oleva, avoimeen lähdekoodiin perustuva oppimisen hallinnoinnin järjestelmä, joka on toteutettu PHP-kielellä ja jaettu GNU General Public Licence -lisenssin alla. Moodle on toteutettu pedagogisista lähtökohdista, ja

se tukeutuu sosiokonstruktivistiseen pedagogiikkaan. Se sopii sulautuvaan oppimiseen, etäopetukseen, käänteiseen oppimiseen ja e-oppimiseen kouluissa, yliopistoissa, työpaikoilla ja muissa paikoissa. (Moodle 2018.) Moodle oli yleisesti käytetty oppimisalusta Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa tämän opetuskokeilun aikana 2010–2013.

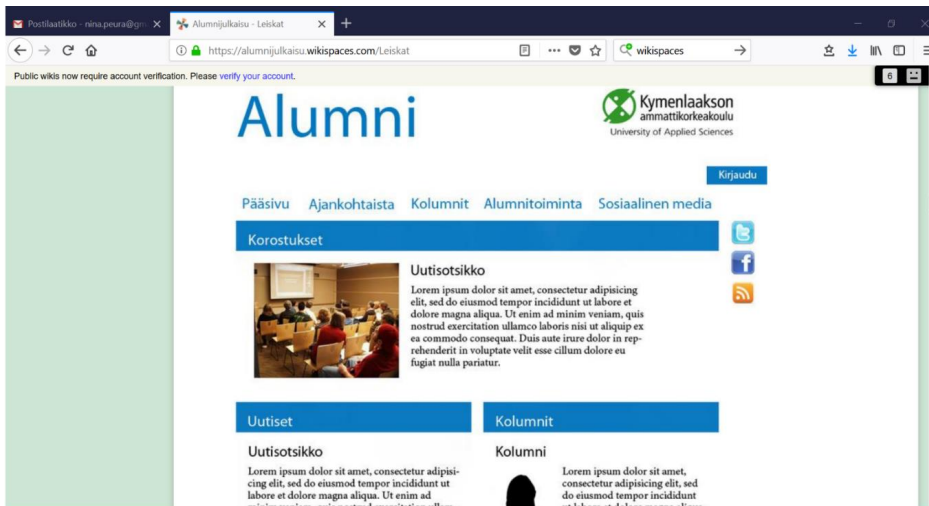
### 3.4.2 Wikispaces

Opetuskokeilussa käytin Wikispaces-wikiä, koska se on vapaasti saatava, helppokäyttöinen ja ilmainen wikialusta korkeakouluopetukseen. Wikispaces-wikin etuna oli myös WYSIWYG (What You See Is What You Get)-editori, jolloin muokattu sisältö näkyy samanlaisena kuin lopullinen. Wikispaces-alustan ulkoasun voi valita 16 teemasta erilaisin väri vaihtoehtoin. (Pönkä 2014; Wikispaces 2005.) Myös muiden wikialustojen käyttöönottoa (esimerkiksi Confluence ja MediaWiki) pohdin Kymenlaakson ammattikorkeakoulun oppimisteknologiayksikön avustuksella, mutta niiden maksullisuus tai vaikea käytettävyys sulki ne pois. (Kiri & Strengell 2010.)

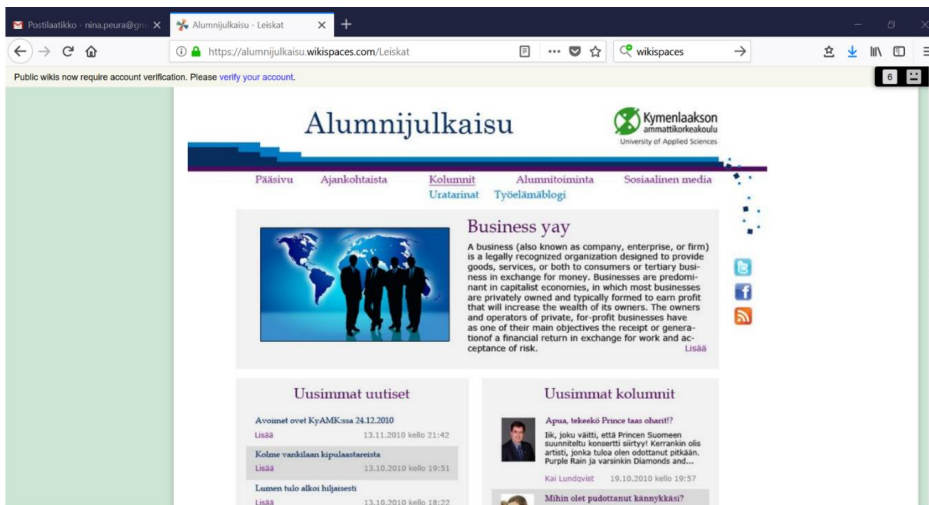
Wikispaces-alustan käyttö mahdollisti keskustelut ongelmien ratkaisussa sekä opiskelijoiden, opettajien ja toimeksiantajan yhteistyön. Jokainen wikialustalle kutsuttu käyttäjä saattoi lukea, kirjoittaa ja kommentoida Wikispaces-alustalla. Tässä projektissa jokaisen opiskelijan myös edellytettiin lukevan, kirjoittavan ja kommentoivan alustalla saadakseen opintokokonaisuuden suoritetun. Wikispaces-alustaa käytettiin myös esimerkiksi Alumni-julkaisun visuaaliseen suunnitteluun, jolloin jokainen kommentoi Alumni-julkaisu-sivuston vaihtoehtoisia ulkoasuja. Wikispaces-alusta oli avoin ja mahdollisti myös kuvien esittämisen, joten sen sisältö oli kaikkien nähtävillä ja kommentoitavissa. Kuvioissa 11–13 on Wikispaces-alustalla esitettyjä esimerkkejä Alumni-julkaisun ulkoasuvaihtoehtoiksi. Näistä opiskelijat yhteisesti äänestämällä valitsivat kuviossa 13 esitetyn vaihtoehdon.



Kuvio 11. Mahdollinen Alumni-julkaisun ulkoasu: ”Kymijoki”



Kuvio 12. Mahdollinen Alumni-julkaisun ulkoasu: ”Fakta homma”

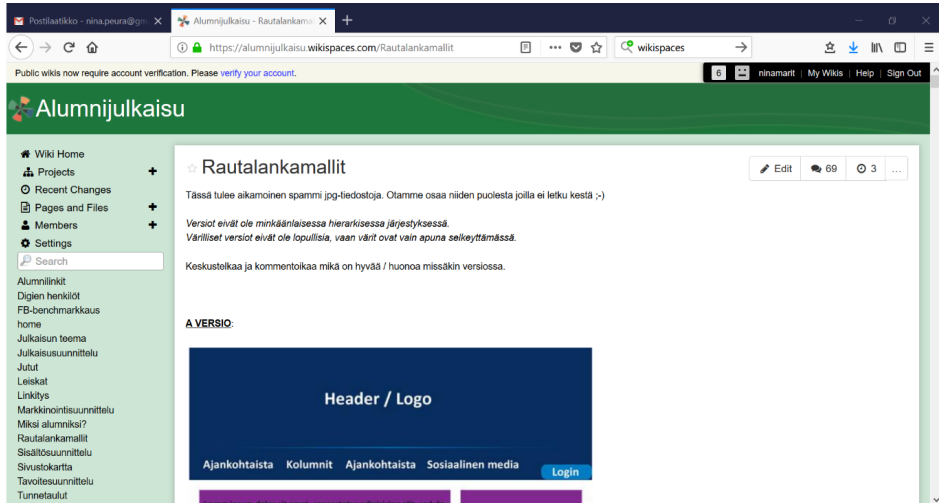


Kuvio 13. Mahdollinen Alumni-julkaisun ulkoasu: ”Rapautuvat portaat”. Tämä vaihtoehto valittiin Alumni-julkaisun ulkoasuksi

Jokaiselle Alumni-julkaisuryhmälle tein oman Wikispaces-alustan ja nimesin ne seuraavasti: Alumnijulkaisu lukuvuodelle 2010–2011, Alumnijulkaisu2 lukuvuodelle 2011–2012 ja Alumnijulkaisu3 lukuvuodelle 2012–2013. Wikispaces-alusta tarjosi myös harjoitteluympäristön, jonka nimeksi järjestelmä generoi nimen Nina-sandbox. Siellä opiskelijoiden oli mahdollista ennen varsinaisen wikin käyttöä harjoitella tekemällä sivuille erilaisia teksti- ja kuvapäivityksiä sekä keskustelemalla eri sivuilla. Niina-sandbox-sivustolla oli myös mahdollisuus muuttaa ja päivittää sivustorakennetta.



Varsinaisella Alumnijulkaisu-Wikispaces-alustalla mahdollisia sivustorakenne-muutoksia saattoi tehdä vain sivustosta vastaava henkilö eli minä opettajana. Päätin ja loin Alumnijulkaisu-alustan sivustorakenteen etukäteen ennen opetuskokeilun alkamista. Alumnijulkaisu-alustalla opiskelijat tekivät kaikki päivitykset minun aiemmin tekemäni sivustorakenteen mukaisille sivuille ja kävivät keskustelua myös näillä sivuilla, eivät itse luomillaan testisivuilla.



Kuvio 14. Alumnijulkaisu-nimisen Wikispaces-alustan sivustorakennetta vasemmalla vihreällä pohjalla Search-komennon jälkeen

Kuvion 14 sivustorakenteesta näkyy eri kategorioita: Alumnilinkit, Digien henkilöt, FB-benchmarkkaus, Julkaisun teema, Julkaisusuunnittelu, Jutut, Leiskat, Linkitys, Markkinointisuunnittelu, Miksi alumniksi?, Rautalankamallit, Sisältösuunnittelu, Sivustokartta, Tavoitesuunnittelu ja Tunnetaulut. Tässä eivät näy kaikki kategoriat. Tämä kategorijaottelu on tehty keskustelun ja yhteistyön helpottamiseksi Wikispaces-alustalla, jolloin tietyn aihealueen keskustelut käydään tietyn kategorian alla.

Tässä tutkimuksessa analysoidaan vain Prosessi-kategoriaan kirjoitetut kommentit, koska tarkoitus oli saada selville wikin käyttöön liittyviä tuntemuksia, ei keskusteluita konkreettisista ongelmista ja niiden ratkaisuista. Prosessi-kategoria ei näy kuviossa 14.

### Wikispaces-alustan lakkautus

Wikispaces oli vuonna 2005 perustettu avoin wikialusta, jota saattoivat käyttää yksilöt, yritykset ja kouluttajat ympäri maailmaa. Vuonna 2018 Wikispaces päätti lakkauttaa alustan siten, että kaikille avoin alusta lopettaisi toimintansa kokonaan

31.7.2018. Lakkauttamisen syyksi ilmoitettiin, että Wikispaces-alusta olisi vaatinut erittäin laajoja teknisiä muutoksia ja parannuksia, eikä sen ylläpito enää ollut kannattavaa ja järkevää. (Wikispaces 2018.)

Wikispaces-ohjesivustolla annettiin selvät ohjeet oman Wikispaces-sivuston aineiston siirtämiseksi talteen tiedostoon. Siirto oli mahdollista tehdä useassa eri muodossa, mutta siirto suositeltiin tehtäväksi HTML-muodossa, jolloin sisältö siirtyisi sellaisenaan talteen Wikispaces-sivusto kerrallaan. Tein tallennussiirron ohjeen mukaisesti ennen sivuston lakkauttamista. Tämän suositellun siirron lisäksi otin Wikispaces-sivuista normaalilla Wikispaces-export-komennolla PDF-tiedostot, jolloin sivujen visuaalista ympäristöä on mahdollista halutessaan tutkia edelleen.

Tämä Wikispaces-ympäristön alasajo tuli yllätyksenä, mutta se on eräs niistä asioista, joita aina avoimia ja vapaita ympäristöjä käyttöön otettaessa ja tutkittaessa on huomioitava. Wikispaces-ympäristön lakkautus kertoo myös siitä, että sovellukset ja ympäristöt kehittyvät jatkuvasti, eikä Wikispaces enää vuonna 2018 vastannut sitä, mitä oppimisympäristöltä edellytetään, toisin kuin vuonna 2010, kun päätin ottaa opetuskokeilussa käyttöön Wikispaces-alustan.

### **3.4.3 Blogialustat**

Blogia käytettiin opetuskokeilussa oppimispäiväkirjoihin ja niissä olevien postausten kommentointiin. Jokaisen opiskelijan oli tarkoitus päivittää omaa blogiaan viikoittain ja lukea sekä kommentoida muiden opiskelijoiden blogeja. Blogialustan valinta oli vapaa. Mahdollisiksi blogialustoiksi opiskelijoille suositeltiin Vuodatus-, WordPress- ja Blogger-alustoja, mutta mitä tahansa muutakin vapaasti saatavilla olevaa blogialustaa sai käyttää. Mikroblogialustaa en suositellut, koska vuonna 2010 esimerkiksi Twitter mahdollisti vain 140 merkin mittaisen viestin. En myöskään suositellut esimerkiksi erilaisten lehtien sivustoilla saatavilla olevia blogialustoja, koska ne rajoittaisivat opiskelijan luomaa sisältöä joko ulkoasunsa tai blogilta vaaditun teeman suhteen. (Esimerkiksi suosittu Rantapallo-blogialusta keskittyi matkakuvauksiin, eikä se olisi sopinut opiskeluprojektiin, vaikka joku opiskelija olisi sitä halunnutkin käyttää.)

Blogger-blogialusta kuuluu Googlen palveluihin, joten sen käyttö muihin Googlen tuotteisiin tottuneille oli helppoa. Blogger oli myös ensimmäisiä tarjolla olleita blogialustoja, joka oli edelleen olemassa ja suosittu. (Toikkanen & Kananen 2014.) WordPress-blogialusta oli suositelluista alustoista muokkautuvin, mutta teknisesti hankalin. Koska Alumni-julkaisu kuitenkin tuotettiin WordPress-alustalle, oli kaikkien opiskelijoiden joka tapauksessa opiskeltava WordPress-perusteet, joten tekniikka ei tässä tullut esteeksi tämän alustavalinnan tehneille. Vuodatus-blogialusta taas oli suomenkielinen ja teknisesti helpoin, mutta muokattavuudeltaan suppein. (Pönkä 2014.)

Opiskelijoiden kanssa kävimme läpi myös blogin kiinnostavuuteen ja lukijoiden saamiseen vaikuttavia ohjeita, joita esimerkiksi Korteso (2014) listaa: Kerro omat

sidoksesi. Jos lopetat tai pidät tauon, kerro se. Pysy aiheessa. Jos kirjoitat jostain kriittisesti, kerro se kohteelle itse. Esitä blogissa selkeitä väitteitä. Kokoa vinkkilistojia. Valitse kiinnostavia aiheita. Ole konkreettinen. Kunnioita lukijoitasi. Markkinoi blogiasi. Kirjoita kiinnostavasti ja selkeästi. Kirjoita lyhyitä tai kohtuumittaisia postauksia. Kirjoita hauskaasti, jos mahdollista. Älä aktivoi teennäisesti. Kommentoi muiden blogeja. Tee itse vierailupostauksia ja pyydä vierailupostauksia. Linkitä blogisi muihin käyttämiisi sosiaalisen median palveluihin: Facebookiin, Twitteriin, LinkedIniin ja Instagramiin.

Blogin kirjoittajan kannattaa myös muistaa, että elämäkertajulkaisijuus on suositua. Tällöin blogin kirjoittaja miettii, voisiko jostain oman elämän asiasta tai tapahtumasta tehdä blogipostauksen. Ylipäänsä oman elämän tapahtumat saatetaan jopa heti niiden tapahtuessa nähdä mahdollisina sosiaalisen median postausaiheina. (Östman 2015.) Aiempi ajattelu blogin kirjoittamisesta päiväkirjatyypillisesti vain itselle on muuttunut kaiken nähdyn ja koetun jakamiseksi verkossa. Blogia ei kirjoiteta itse varten, vaan se kirjoitetaan muiden luettavaksi. (Harari 2015; Papacharissi 2007.) (Vrt. autofiktio kirjallisuudessa.)

Jokainen opiskelija loi itselleen blogialustan omien mieltymystensä perusteella ja esitteli itsensä sekä oman kirjoittajapositionsa perustiedoissa, kuten uutta blogia perustettaessa on suotavaa. (Kortesus 2018, 76.) Keskustelimme myös blogin nimeämisen tärkeydestä, koska blogin nimi antaa ennakkokäsityksen sisällöstä ja muokkaa blogin imagoa. Nimi myös rakentaa blogille uskottavuutta, mikä on jatkuvuuden kannalta tärkeää. Myös blogin ulkoasusta keskusteltiin opiskelijoiden kanssa. Raikkaus, selkeys ja koukuttavat sekä laadukkaat ja runsaat kuvat saavat mahdolliset selailijat kiinnostumaan blogista, eivätkä blogin lukijoiksi jää ainoastaan kirjoittajan oma lähipiiri, perhe ja ystävät. (Toikkanen & Kananen 2014.)

Opiskelijat tutustuivat myös Julkisen sanan neuvoston Journalistin ohjeisiin, koska blogia kirjoitettaessa on aina kysymys myös julkisesta ja julkaistusta tekstistä. Vaikka varsinaista oikeusvastuullista päätoimittajaa ei blogilla ole, voi blogin kirjoittajaa pitää vastuullisena, joten on tärkeää tuntee julkisen kirjoittamisen velvollisuudet ja vastuut. (Journalistin ohjeet 2011.)

## **3.5 Opetuskokeilun käytännön toteutus**

### **3.5.1 Tavoite ja käsitteet**

Opetuskokeilun konkreettisena tavoitteena oli tuottaa Alumni-julkaisu. Alumni-julkaisu oli osa Kymenlaakson ammattikorkeakoulun liiketalouden koulutuksen alumnitoiminnan aktivointia. Verkkomuotoinen julkaisu olisi kustannuksiltaan edullisin ja kaikkien liiketalouden alumnien helpoimmin saavutettavissa.

Koska johdon assistenttityön ja kielten koulutus oli uusi koulutus Kymenlaakson ammattikorkeakoulun liiketaloudessa ja siinä oli yritys- ja yhteisöviestinnän suun-

tautuminen, oli luontevaa, että koulutuksen opiskelijat tekivät Alumni-julkaisun. Se muodostui heidän suuntautumisopintojensa (30 opintopistettä) LCCE®-mallin mukaiseksi kokoavaksi projektiksi, johon suurin osa opintojaksoista oli jollain tavalla kytköksissä. Kuviossa 15 on esitetty Alumni-julkaisu-projektiin liitetyt opintojaksot, joista tässä tutkimuksessa keskitytään vain tradenomiopiskelijoiden osuuteen.

<b>Tradenomiopiskelijat</b>	<b>Medianomiopiskelijat</b>
Journalistinen kirjoittaminen 4 op	Web Design 2 op
Verkkokirjoittaminen 4 op	Selaimet 3 op
Tiedottaminen ja kielenhuolto 2 op	Käytettävyys 2 op
Markkinointiviestintä 4 op	

*Kuvio 15. Opetuskokeiluun liitetyt opintojaksot*

Opetuskokeilun tutkimuksellisenä tavoitteena oli tuottaa alumnijulkaisu opiskelijälähtöisellä tavalla, jolloin oli mahdollisuus kokeilla avointa tehtävän antoa korkeakouluopetuksessa. Tehtävänanto ”Tehkää alumnijulkaisu” oli mahdollisimman avoin ja edellytti opiskelijoilta itseohjautuvaa ja yhteisöllistä toimintatapaa. Aiemmin vastaavan tyyppisiä julkaisuprojekteja oli tehty perinteisellä opettajavetoisella toteutustavalla luokkaopetuksessa.

LCCE® oli Kymenlaakson ammattikorkeakoulun oppimisympäristöajattelu, jossa oli tarkoitus yhdistää opiskelu aitoon työelämäkontekstiin. Tässä opetuskokeilussa yhdistin alumneille tarjottavan verkkolehden (Alumni-julkaisu) toteuttamisen useisiin eri opintojaksoihin ja kahteen eri koulutukseen (tradenomit ja medianomit). Aitona työelämäkontekstina oli Kymenlaakson ammattikorkeakoulun liiketalouden koulutus, joka oli sekä työn toimeksiantaja että tilaaja.

### **3.5.2 Toteutus ja rajaukset**

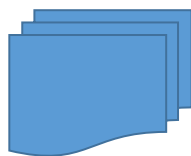
Alumni-julkaisu-opetuskokeilu toteutettiin vuosina 2010–2013. Yhdellä opiskelijaryhmällä opetuskokeilu kesti aina yhden lukuvuoden, joten tutkimustuloksia on lukuvuosilta 2010–2011, 2011–2012 ja 2012–2013. Kukin lukuvuosi muodosti oman tutkimuskokonaisuutensa. Joissain kohdin raportissa vuosiin voidaan viitata myös opiskelijaryhmien tunnuksilla JA09 (2010–2011), JA10 (2011–2012) ja JA11 (2012–2013). Tällöin opiskelijaryhmien tunnukset viittaavat kyseisenä luku-

vuonna aloittaneisiin tradenomiopiskelijoihin. Ennen varsinaista opetuskokeilun aloittamista tein tutkimusympäristön ja opetusvälineiden esitestauksen vuonna 2010.

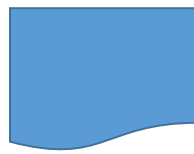
Alumni-julkaisu-opetuskokeilu koostui virtuaalisesta oppimisympäristöstä. Opiskelijat käyttivät keskusteluihin, tiedonvaihtoon, tiedon säilytykseen ja yhteissuunnitteluun Wikispaces-wikialustaa. Jokaisena tutkimuslukuvuotena käytössä oli uusi, vain tätä opetuskokeilua varten tehty Wikispaces-alusta. Jokainen tradenomiopiskelija kirjoitti myös koko lukuvuoden ajan henkilökohtaista blogia valitsemalleen blogialustalle. Opiskelijat tuottivat Alumni-julkaisun WordPress-alustalle, mutta koska se oli etukäteen annettu vaatimus opiskelijoille, en tutki tässä WordPress-alustaa, WordPress-ohjelmaa enkä itse Alumni-julkaisua.

Opiskelijat ottivat myös käyttöönsä itsenäisesti opetuskokeilun aikana erilaisia ohjelmia, esimerkiksi Dropbox- ja Facebook-sovellukset, joita en tässä tutki. Myöskään Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa yleisesti käytössä olevaa Moodle-oppimisalustaa en tutki, vaikka se olikin käytössä. Sosiaalisen median tutkimus keskittyy vain Wikispaces-wikialustoihin (3) ja opiskelijoiden blogeihin, koska ne olivat yhteistoiminnalliseen oppimiseen soveltuvia ja siten parhaiten opiskelijoiden itseohjautuvuuden ilmentymiä.

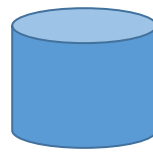
Kuviossa 16 on esitelty nämä opetuskokeilussa käytetyt yhteistoiminnalliset ohjelmat ja ympäristöt.



Ryhmäkohtainen  
wikialusta  
keskusteluun  
tiedonjakoon  
(Wikispaces)



Henkilökohtainen  
blogi  
pohdintaan  
(Blogger, WordPress,  
Vuodatus)



Yhteinen  
alusta  
(Moodle)



Alumni-julkaisu  
(WordPress)

Kuvio 16. Koko oppimisympäristö

Opetuskokeiluun ja tutkimukseen liittyi myös kaksi jälkikäteen tehtyä kyselyä: päätoimittajille (3) tehty päätoimittajakysely sekä kaikille ensimmäisessä opiskelijaryhmässä mukana olleille henkilöille (19) omaa oppimista ja osaamista tutkiva jälkikysely vuonna 2016. Tuolloin opiskelijat olivat jo valmistuneet ja työelämässä, joten he saattoivat arvioida opetuskokeilun hyötyä itselleen. Tässä analysoidaan vain jälkikyselyn tulokset, koska päätoimittajakyselyyn tuli vain kaksi vastausta.

### **3.5.3 Sisältö**

Tutkittaviksi sosiaalisen median välineiksi valikoitiin sellaiset, jotka mahdollistivat itseohjautuvan ja yhteisöllisen toiminnan eli Wikispaces-wikialustan (yhteistoiminnallisuus ja keskustelut) sekä blogit (keskustelut ja oman toiminnan raportointi). Ne ilmensivät opiskelijoiden toimintaa toimien heidän digitaalisina jalanjälkinään (digital footprints), joita oli mahdollisuus jälkikäteen tutkia.

Jokaisena tutkimuslukuvuonna käytössä oli oma Wikispaces-alusta, jonka sisältö voitiin analysoida erillisenä, mutta myös eri tutkimuslukuvuosia voitiin verrata toisiinsa sekä saada kokonaistulokset kaikista tutkittavista lukuvuosista yhteensä. Tutkimuslukuvuodet eivät olleet identtisiä, koska ensimmäisenä vuonna 2010–2011, kun koko opetuskokeilu aloitettiin, luotiin myös Alumni-julkaisun WordPress-pohja yhdessä medianomiopiskelijoiden kanssa. Kaikkina tutkimuslukuvuosina käytettiin tätä samaa Alumni-julkaisupohjaa, mutta ainoastaan ensimmäisenä tutkimuslukuvuotena wikialustalla olivat mukana myös medianomiopiskelijat. Tällöin oli luonnollisesti myös eniten tarvetta yhteiskäyttöiselle viestintäalustalle, jossa voitiin käydä keskusteluja, tuoda näkyviin erilaisia vaihtoehtoja ja esimerkiksi äänestää.

Jokainen tradenomiopiskelija kirjoitti koko tutkimuslukuvuoden blogia itse valitsemalleen blogialustalle. Näiden blogien sisältöjä on mahdollista analysoida sisällönanalysimenetelmällä. Blogveja on mahdollista analysoida jokaiselta tutkimuslukuvuodelta ja kaikilta yhteensä.

### **3.5.4 Vaiheet**

#### **Esitetaus**

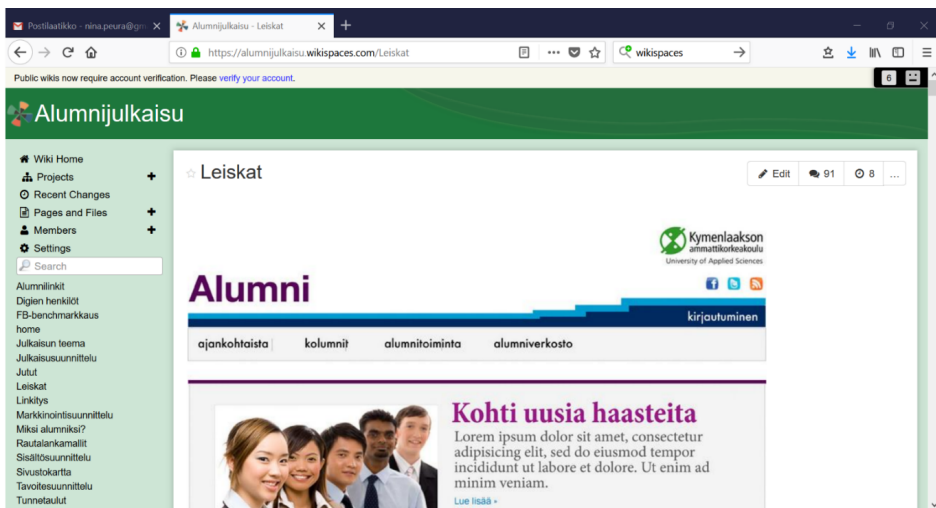
Aloitin opetuskokeilun tekemällä uusien, yhteistoiminnallisuuteen kannustavien opiskeluvälineiden esitetauksen 2010. Esitetasin Wikispaces-alustaa Kymenlaakson ammattikorkeakoulun viestinnän koulutuksen yhteisöviestinnän opiskelijoilla. Myös blogikirjoittamista esitetasin samoilla yhteisöviestinnän opiskelijoilla. Näiden esitetausten tarkoituksena oli varmistaa, että wikiä ja blogveja voidaan ylipäänsä käyttää korkeakouluopiskelijaprojektissa, jossa toteutetaan jokin todellinen tuotos tilauksen tehneelle asiakkaalle. (Cochran-Smith & Donnell 2006; Lancaster, Dodd & Williamson 2004.)

Esitetauksessa yhteisöviestinnän opiskelijat toteuttivat viestinnän suunnittelun opintojaksolla Viipurin Lauluveikoille asiakastyönä viestintäsuunnitelman. Yhteis-

söviestintäopiskelijoiden tekemä viestintäsuunnitelma oli kuitenkin tarkasti ohjattu projekti, joten se poikkesi tradenomiopiskelijoiden avoimen toimeksiannon opetuskokeilusta. Esitestauksessa testasin erityisesti Wikispaces-alustan teknistä käyttöä ja blogien teknistä käyttöä, en niiden yhteistoiminnallisuutta.

### Ensimmäinen Alumni-julkaisu, 2010–2011, JA09-ryhmä

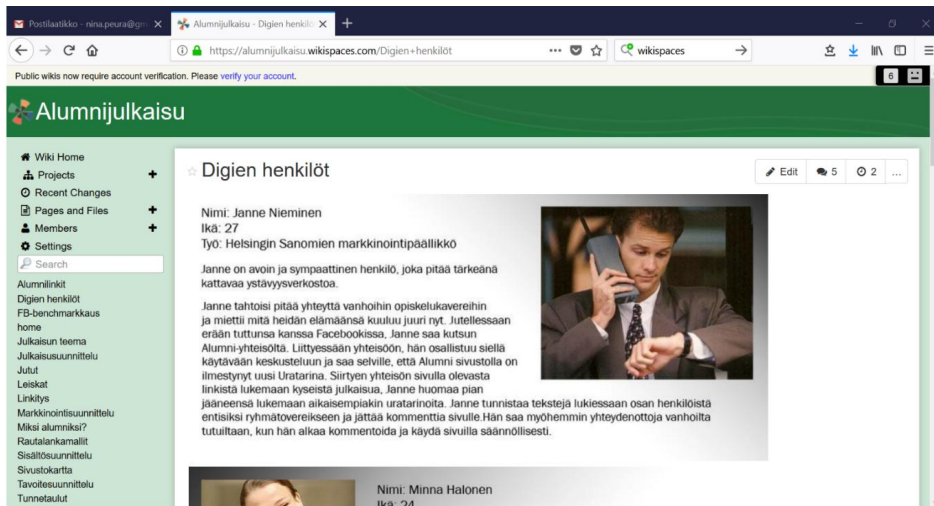
Ensimmäistä Alumni-julkaisua varten loin Alumnijulkaisu-wikialustan Wikispaces-ympäristöön. Loin alustalle valmiiksi sivurakenteen, jota vain minä Wikispaces-sivuston ylläpitäjänä ja opettajana saatoin muuttaa. Sivurakennetta on nähtävissä vasemmalla vihreällä pohjalla kuviossa 17. Järjestelmä generoi harjoitteluympäristöksi Nina-sandbox-nimisen wikiharjoitteluympäristön, jossa opiskelijat kokeilivat ja harjoittelivat wikin käyttöä.



Kuvio 17. Alumnijulkaisu-Wikispaces-alusta, jossa vasemmalla näkyy osa ennakkoon tekemästäni valikosta

Jokainen opiskelija loi itselleen tunnuksen Alumnijulkaisu-wikialustalle. Kaikilla tunnuksilla oli oikeudet lukea, kommentoida, lisätä ja muuttaa kaikkia julkaisuja. Ainoastaan minun tunnuksillani oli mahdollista muuttaa Alumnijulkaisu-wikin asetuksia ja sivurakennetta. Sivurakenne helpotti opiskelijoita sijoittamaan keskustelut oikeisiin kategorioihin, mutta se ei suoraan ohjannut tai rajoittanut keskustelua, koska kaikilla oli pääsy kaikkiin kategorioihin. Ilman valmiiksi luotua sivurakennetta kaikki keskustelut olisivat saattaneet mennä saman otsikon alle, jolloin niitä olisi vaikea sekä tutkia että opiskelijoiden itsensä hahmottaa eri aihealueiden alle kuuluviksi. Ohjeeksi opiskelijat saivat käydä mahdollisimman paljon keskuste-

luja wikissä. Kuviossa 18 näkyy Digien henkilöt -kategoriaan tehty päivitys, jossa medianomiopiskelija esitteli omaa ehdotustaan Alumni-julkaisun kohderyhmäksi. Tällaiset selkeät ja erityisesti visuaaliset keskustelunaloitukset toimivat hyvin Wikispaces-alustalla ja saivat aikaan paljon keskustelua.



*Kuvio 18. Medianomiopiskelijoiden keskustelunaloitus Wikispaces-alustalla Alumni-julkaisun kohderyhmistä*

Jokainen opiskelija loi itselleen blogialustan omien mieltymystensä perusteella ja esitteli itsensä sekä oman kirjoittajaprofiilinsa perustiedoissa. Ensimmäisessä blogipäivityksessä opiskelijan piti selvittää, miksi oli valinnut juuri sen blogialustan, jonka oli valinnut. Opiskelijat saivat ohjeeksi tehdä blogipäivityksen eli postauksen vähintään kerran viikossa ja kommentoida myös muiden blogeja. Muita suoranaisia aiheita tai otsikkoa blogipäivityksiin ei annettu, eikä mitään ala- tai yläsanamäärää, fonttikokoa tai vastaavaa asetettu. Kuvioissa 19 ja 20 on kaksi Blogger-alustalle tehtyä blogia. Vaikka alusta on molemmissa sama, opiskelijat ovat muokanneet blogin haluamansa näköiseksi. Myös tekstin tyyli on opiskelijan valitsema, tässä toinen veijarimaista (Jorgen jorinat) ja toinen kevyen humoristista (Janin jaarittelua).



## Kenttäpostia koulurintamalta

Olen vihollisen saartama. Minun on vaikea hengittää. Tunnen köyden kiristyvän kaulani ympärillä. Vihollinen hyökkäsi eilen rajusti taitto- ja kuvankäsittelyohjelmien sekä olemattoman opetuksen asiantuntija Rouva X:n johdolla. Rouva X:n propaganda antoi ymmärtää, että joutuisin tekemään noin puolet seminaarityön aikaansaannoksista uudestaan. Kaikki nuo tunnit. Kakki nuo päivät. Turhaan!? Isku oli raivoisa ja melkein murensi uskonni parempaan huomiseen. En kuitenkaan antanut vihollisen käyttämän psykologisen sodankäynnin iskeä itseäni maahan. Vaihtoehdotni ovat kuitenkin vähissä. Ainoa keinoni selviytyä tilanteesta on juosten (kusten) ja heitellen kaikkea huonoudessaan vihollisen tajunnan räjäyttävää komentokeskus moodleen. Vihollinen voi pelonsekaisin tuntein katsoa, kuinka export case ja methods of payment tippuvat nenän eteen kuin puun takaa. Yritys on uhkarohkea, mutta kuten sanoin vaihtoehtoja ei ole. Mikäli ette kuule minusta parin viikon sisään, on seminaarityön pahat voimat vetäneet pidemmän korren tässä taistelussa ja hermoni romahtaneet tältä keväältä. Terveisin Jorge.

Lähetänyt Jorge 18th April 2013

4 Katso kommentit

*Kuvio 19. Jorgen jorinat -blogi Blogger-alustalla*

### Janin Jaarittelut tiistai 23. huhtikuuta 2013

Jaarittelua osa II.

>

Viittaus edellisen blogikirjoituksen viimeiseen lauseeseen: Ei, emme olleet.

[1 kommentti:](#)

Jaarittelua osa 10.

>

Viimeisestä blogipostauksesta on vierähtänyt taas tovi. Pahoittelut siitä kuuliaisille seuraajilleni. Kurssikin on kerennyt vaihtua tässä vä...

torstai 7. maaliskuuta 2013

Jaarittelua osa 9.

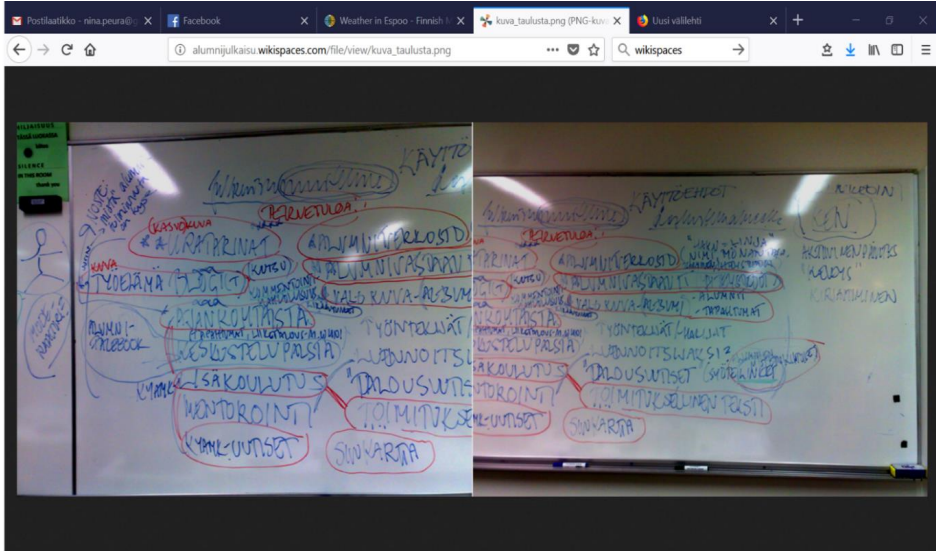
>

[Janin jaarittelut on viettänyt hiljaiseloa. Taas. Nyt olen kuitenkin palannut. Hiihtoloma on lomailtu ja tällä viikolla on taas palattu Ky...](#)

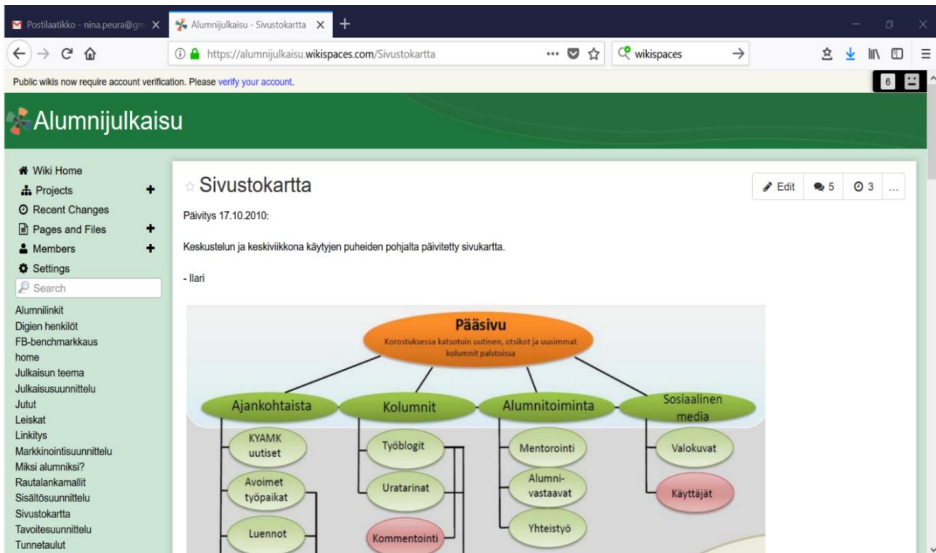
*Kuvio 20. Janin jaarittelut -blogi Blogger-alustalla*

Opetuskokeilu käynnistyi kaikkien ympäristöjen esittelyllä, opiskelulla ja kokeilulla. Wikispaces-alustaa sekä WordPress-ohjelmaa esiteltiin opiskelijoille molempia yhden lähiluennon verran. Lisäksi he saivat lyhyen ohjeen WordPress-alustan tärkeimmistä toiminnoista voidakseen itse julkaista Alumni-julkaisuun tulevan juttunsa. Sosiaalisen median välineiden tukena oli myös jonkin verran luokkatila-opetusta ja -keskustelua, mutta pääpaino opetuskokeilussa ja tässä tutkimuksessa sekä sen raportissa oli yhteistoiminnallisten välineiden, wikien ja blogien, itsenäinen ja yhteisöllinen käyttö Alumni-julkaisun tekemisessä.

Kuvio 21 esittää valkotaululle tehtyä Alumni-julkaisun kategoriasuunnittelua tradenomi- ja medianomiopiskelijoiden yhteisen lähiopetustunnin jälkeen. Kuvion 21 valkotaulun sekava suunnitelma muutettiin kuvion 22 sivustokartaksi, jonka perusteella medianomiopiskelijat ryhtyivät toteuttamaan Alumni-julkaisun pohjaa WordPress-ohjelmalla.



Kuvio 21. Tradenomiopiskelijöiden ja medianomiopiskelijöiden yhteistä Alumni-julkaisun kategoriasuunnittelua valkotaululle luokkatilassa



Kuvio 22. Alumni-julkaisun kategoriasuunnittelun lopputulos sivustokarttana Wikispaces-alustalla

## **Toinen Alumni-julkaisu, 2011–2012, JA10-ryhmä ja kolmas Alumni-julkaisu, 2012–2013, JA11-ryhmä**

Toista Alumni-julkaisua varten loin uuden Alumnijulkaisu2-wikialustan Wikispaces-ympäristöön ja kolmatta Alumni-julkaisua varten vastaavasti uuden Alumnijulkaisu3-wikialustan. Loin alustoille valmiiksi sivurakenteen, jota vain minä Wikispaces-sivuston ylläpitäjänä saatoin muuttaa. Järjestelmä generoi taas harjoitteluympäristöiksi Nina-sandbox-nimiset wikiharjoitteluympäristöt, joissa tämän ryhmän opiskelijat kokeilivat ja harjoittelivat wikin käyttöä. Alumnijulkaisu2:n ja Alumnijulkaisu3:n tekemisessä mukana ei enää ollut medianomiopiskelijaryhmää, koska Alumni-julkaisupohja oli jo luotu ja uudet artikkelit toteutettiin edellisenä lukuvuonna tehdyille pohjalle aiempien artikkelien jatkoksi. Päätoimittajan oli kuitenkin mahdollista tehdä WordPress-julkaisupohjaan mahdollisesti yhdessä suunnitellut, tarvittavat visuaaliset muutokset.

Jokainen opiskelija loi itselleen tunnuksen Alumnijulkaisu2- tai Alumnijulkaisu3-wikialustalle. Kaikilla tunnuksilla oli oikeudet lukea, kommentoida, lisätä ja muuttaa kaikkia julkaisuja. Alumnijulkaisu-wikien asetuksia ja sivurakennetta oli mahdollista muuttaa ainoastaan opettajan eli minun tunnuksillani. Sivurakenteen tarkoituksena oli edelleen helpottaa opiskelijoita auttamalla sijoittamaan keskustelut oikeisiin kategorioihin, eikä se suoranaisesti ohjannut tai rajoittanut keskustelua, koska kaikilla oli pääsy kaikkiin kategorioihin. Ohjeeksi opiskelijat saivat taas käydä mahdollisimman paljon keskustelua wikissä.

Jokainen opiskelija loi itselleen blogialustan omien mieltymystensä perusteella ja esitteli itsensä ja kirjoittajapositionsa perustiedoissa, kuten ensimmäisellä kerralla. Samoin suositeltuja alustoja olivat edelleen WordPress, Blogger ja Vuodatus. Ensimmäisessä postauksessa piti selvittää, miksi oli valinnut juuri sen blogialustan, jonka oli valinnut. Ohjeeksi opiskelijat saivat tehdä blogipäivityksen vähintään kerran viikossa ja kommentoida myös muiden blogeja. Aiheita blogipäivityksiin ei annettu, eikä mitään ala- tai yläsanamäärää vaadittu.

Alumni-julkaisun tekeminen käynnistyi kaikkien ympäristöjen esittelyllä, opiskelulla ja kokeiluilla. Wikispaces-alustaa sekä WordPress-alustaa esiteltiin opiskelijoille molempia yhden lähiluennon verran. Lisäksi he saivat lyhyen ohjeen WordPress-alustan tärkeimmistä toiminnoista voidakseen julkaista Alumni-julkaisuun tulevan juttunsa. Sosiaalisen median välineiden tukena oli myös jonkin verran luokkatilaopetusta ja -keskustelua, mutta pääpaino opetuskokeilussa ja tässä tutkimuksessa sekä sen raportissa oli yhteistoiminnallisten välineiden, wikien ja blogien, itsenäinen ja yhteisöllinen käyttö Alumni-julkaisun tekemisessä.

Poikkeuksena ensimmäiseen lukuvuoteen opetuskokeilussa ei tradenomiopiskelijoilla enää toisena ja kolmantena lukuvuonna ollut yhteistä opetusta medianomiopiskelijoiden kanssa.

## 4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Pedagogisena tavoitteena koko opetuskokeilussa oli sekä opettajien että opiskelijoiden uudenlaisten yhteisöllisten työtapojen ja uusien välineiden kokeilu opetusprojektissa. Erityisesti tarkoituksena oli saada tietoa wikien ja blogien käytöstä korkeakouluopetuksessa, mutta myös usean opettajan yhteistoiminnasta, opiskelijoiden yhteistoiminnasta, ryhmäajattelun muodostumisesta ja virtuaalisesta ongelmanratkaisusta. Mitään valmista toimintatapaa ei ollut, mutta opiskelijoiden oli tarkoitus prosessin aikana opetella ammattiosaamisen lisäksi oppimisen taitoja, työyhteisö-, innovaatio- ja kansainvälisyysosaamista sekä eettistä osaamista. LCCE®-malli toimi pedagogisena kehyksenä opetuskokeilulle.

Tarkoituksena oli kuvata sosiaalisen median käytön prosessia LCCE®-projektissa, jossa tradenomiopiskelijat loivat osana opintojaan Alumni-julkaisun. Tämä kuvaus perustuu opiskelijoiden tuotoksiin ja heille tehtyihin kyselyihin.

### **PÄÄKYSYMYKSET**

Millaisena sosiaalisen median käyttö opetuskokeilussa näyttäytyi opiskelijoiden näkökulmasta?

#### **ALAKYSYMYKSET 1:**

Millä tavalla korkeakouluopiskelijat käyttivät wikiä ja blogia ammatillisessa opetuskokeilussa?

#### **ALAKYSYMYKSET 2:**

Miten opiskelijoiden sosiaalisen median alustojen käyttö muuttui opetuskokeilun aikana?

#### **ALAKYSYMYKSET 3:**

Miten hyödyllisinä opiskelijat kokivat opetuskokeilun ja Alumni-julkaisun tuottamisen?

## 5 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTUS

### 5.1 Tutkimusmenetelmät

Monimutkainen tutkimusympäristö vaatii monimenetelmäisyyttä, koska tällöin saadaan laajempi ymmärrys tutkittavasta asiasta kuin pelkästään pitäytymällä tiukasti dikotomisessa laadullinen tai määrällinen tutkimus -ajattelussa (Anderson 2010; Smith 2006).

Tutkimus on monimenetelmäinen, ja siinä on sekä tapaustutkimuksen että design-tutkimuksen piirteitä (Creswell 2003; Cochran-Smith & Donnell 2006; Gorard 2010; Smith 2006). Puhdas design-tutkimus se ei ole, koska tutkittavien lukuvuosien välillä ei tehty väliarviointia eikä sen perusteella tehtäviä muutoksia ja parannuksia tutkimusympäristöön, mikä on luonteenomaista design-tutkimuksessa. Tutkimuksessa kuitenkin toteutettiin samanlainen tutkimus kolme kertaa, joten design-tutkimus puolustaa tältä osin paikkaansa. Tapaustutkimus taas on tyypillisesti jonkin todellisen, kokonaisen tapauksen tutkimista empiirisesti, joten tapaustutkimuksen määritykset tässä tutkimuksessa täyttyvät. Esittelen tässä lyhyesti myös design-tutkimuksen, koska sellaisena tämä tutkimus käynnistyi.

#### 5.1.1 Tapaustutkimus

Vilkkä, Saarela ja Eskola tuovat artikkelissaan (2018, 190–191) esille tapaustutkimukseen liittyvän moninaisuuden. He kuvaavat tapaustutkimusta enemmän suhtautumistapana, jossa käytetään useita tutkimusmenetelmiä, kuin erillisenä, omana tutkimusmenetelmänä. Tapaustutkimuksessa tutkittavana saattaa olla jokin määrällisesti pieni joukko, ryhmä, jolloin tutkimuksen tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä eikä aineisto ole edustava otos mistään suuremmasta. Tapaustutkimuksessa tarkoitus on mennä syvälle tutkittavaan joukkoon ja aiheeseen, mikä ei olisi mahdollista suurimääräisessä tutkimuksessa. Tutkittava ryhmä voidaan valita usealla perusteella, mutta valinnan perusteeksi ei riitä pelkkä tutkimusaiheen ajankohtaisuus. Tapaustutkimuksen vahvuutena on usean erilaisen aineiston käyttö. Tutkimusaineistona voidaan käyttää esimerkiksi dokumentteja, haastatteluja, havainnointia ja erilaisia artefakteja. (Yin 2003, 8.)

Tapaustutkimus on kokonaisvaltainen analyysi jostain luonnollisen elämän ilmiöstä, ja siinä ollaan kiinnostuneita sosiaalisesta prosessista, käytetään useaa aineistoa ja menetelmää sekä hyödynnetään aikaisempia tutkimuksia. Tapaustutkimuksessa tutkijan on pohdittava teorian ja empirian suhdetta, tutkimuksen edustavuutta ja tutkijan suhdetta tutkittavaansa, jolloin tapauksen ja kontekstin raja voi hämärtyä.

(Cohen & Manion 1994,106; Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 10–24; Schwandt & Gates 2018, 341–346; Yin 2003, 8.) Schwandt & Gates (2018, 346) käyttävät myös käsitettä case study design jakaen sen neljään käyttötapaan: kuvailu, hypoteesin luonti tai teorian kehittäminen, hypoteesin tai teorian testaus ja normatiivisen teorian luonti.

Tapaustutkimuksessa ei voida puhua tilastollisesta yleistämisestä, joten on tärkeää, että aineisto muodostaa ehjän ja selkeän kokonaisuuden. Tapaustutkimuksessa yleistettävyyden sijaan pyritään mahdollisimman monipuolisiin erittelyihin, tutkimuksen hyvään kuvaukseen ja käsitteellistämiseen. (Eskola & Suoranta 2008, 65.)

Tapaustutkimuksessa on tarkoitus havainnoida jonkin yksikön piirteitä, ja siinä on tarkoitus tutkia syvemältä ja monipuolisemmin jonkin yksikön toimintaa, jolloin tätä tutkimusta voidaan mahdollisesti yleistää laajemmin koskemaan sitä ryhmää, johon tutkittava yksikkö kuuluu (Cohen & Manion 1994, 106–107). Tapaustutkimus voi olla myös jotain ilmiötä selventävä ja selittävä tutkimus (Schwandt & Gates 2018, 344).

Tässä opetuskokeilussa tutkittavat ryhmät, Alumni-julkaisua tekevät Kymenlaakson ammattikorkeakoulun johdon assistenttityön tradenomiopiskelijat, valittiin ainutkertaisuuden vuoksi. Vastaavanlaista oppimisympäristöä, jossa yhdistetään useita koulutuksia, vuosikursseja, opintojaksoja ja opettajia yhdeksi kokonaisuudeksi ja jossa samaan aikaan kokeillaan erilaisia sosiaalisen median sovelluksia, ei ollut Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa aiemmin ollut. Tästä oppimisympäristöstä tutkimuskohteeksi valittiin kuitenkin vain rajattu osa, wikit ja blogit, koska haluttiin tutkia nimenomaan näiden sosiaalisen median välineiden yhteisöllistä käyttöä opetusprojektissa.

Tapaustutkimuksessa voidaan vastata kysymyksiin mitä (asian kuvailu), mistä on kyse (asian selittäminen) ja miksi (asian ymmärtäminen). Tapaustutkimuksessa ei siis voi vastata esimerkiksi kuinka paljon - tai kuinka usein -tyyppisiin kysymyksiin. Tapaustutkimuksessa voidaan myös vertailla useampaa tutkimusta ja etsiä niiden välisiä yhteyksiä. Tapaus voi olla mikä tahansa luonnostaan todellisuudessa oleva asia, ja tutkimusaiheen tarkastelulla rajataan asiaongelmasta tutkimusongelma ja teoreettiset käsitteet, joiden avulla jokin alkaa vähitellen näyttäytyä tapauksena. (Vilkkä, Saarela & Eskola 2018, 192–193.)

Tässä tutkimuksessa pyritään selittämään avoimen toimeksiannon opetuskokeilua, jossa käytettiin yhteisöllisen toimintatavan mahdollistavia sosiaalisen median välineitä wikejä ja blogejä. Tarkoitus oli siis kuvailla, selittää ja ymmärtää (Schwandt & Gates 2018, 346).

Tapaustutkimus ei rajoita menetelmävaihtoja, vaan tutkimuksessa voidaan käyttää sekä laadullisia että määrällisiä menetelmiä. Aineiston kylläntymisen eli saturaation määrittäminen voi olla ongelmallista, ellei sitä ole pohdittu etukäteen. Myös tutkimuksen luotettavuuden ja tulosten mahdollisen siirrettävyyden arvioimiseksi tapauksen valintakriteerit ja tutkimusaineistoon liittyvät perustelut on selostettava

tarkasti tutkimusraportissa. Tutkijan pitää valintoja tehdessään ymmärtää tutkimuksen ontologiset perusteet eli se, miksi tutkimuskohde on muodostunut joksikin. Tapaustutkimuksessa on myös suunnitteluvaiheessa käytännönläheisesti suunniteltava tutkimuksen eri tasoja ja joskus jonkinlainen esitetaus voi olla tarpeen. Ihmisten toimintaan liittyvä tapaustutkimus voi hyödyntää erilaisia haastattelumenetelmiä, osallistuvaa havainnointia, dokumentteja, tekstejä ja kuvia. (Vilka, Saarela & Eskola 2018, 195–198.)

Tapaustutkimuksessa tärkeintä on kysyä, mitä voimme oppia tapauksesta. Tarkoituksena on lisätä ymmärrystä tutkittavasta tapauksesta ja ympäristöstä, jossa tutkimuksesta tuli sellainen kuin tuli. On tärkeää myös miettiä, mistä asiasta tai kokonaisuudesta tämä tapaus on, eli liittyy tutkittava tapaus laajempaan kontekstiin. Tapaus on enemmänkin jonkin asian ilmentymä. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9–11; Schwandt & Gates 2018, 346–347; Vicki, Plano & Manijeh 2010, 289.)

Tapaustutkimusta on myös kritisoitu, mutta se sopii tähän tutkimukseen. Tapaustutkimus on tutkijan kannalta joustavampi kuin esimerkiksi grounded theory-tutkimus tai fenomenologia. Kriittisesti voidaan myös kysyä, onko tapaustutkimusta tehtäessä kyseessä lainkaan tutkimus vai onko kyseessä enemmänkin raportointi (case studies vai case report). (Hyett, Kenny & Dickson-Swift 2014.)

Triangulaatio voidaan määritellä usean menetelmän käytöksi, kun etsitään ihmisen käyttäytymisen erilaisia piirteitä. Tämä tukee tapaustutkimusta. Triangulaatio-käsitettä voidaan käyttää useasta erilaisesta tilanteesta. On olemassa aikaan, alueeseen, tasoon, teoriaan, tutkijaan ja metodologiaan liittyvää triangulaatiota (Cohen & Manion 1994, 233, 236). Denzin (1978) toisaalta erottaa tutkimuksessa vain aineisto-, tutkija-, teoria- ja menetelmätriangulaation. Eskolan ja Suorannan (2008, 69–70) mukaan aineistotriangulaatiossa yhdistellään useanlaisia aineistoja keskenään, tutkijatriangulaatiossa samaa ilmiötä tutkii useampi tutkija, teoriatriangulaatiossa aineistoa tutkitaan erilaisilla teorioilla ja menetelmätriangulaatiossa käytetään useita aineistonhankinta- ja tutkimusmenetelmiä.

Alumni-julkaisu-opetuskokeilu on monimenetelmäinen, koska siinä on sekä laadullisia että määrällisiä menetelmiä ja siinä on useita erilaisia aineistoja. Kyseessä on siis sekä aineisto- että menetelmätriangulaation käyttö. Tutkimuksessa olisi ollut mahdollista tehdä myös osallistuvaa havainnointia, koska olin itse ohjaavana opettajana koko opetuskokeilun ajan, mutta rajasin tämän tutkimuksesta pois.

Tässä tutkimuksessa triangulaatiolla pyritään saamaan tarkempi ja laajempi kuva tutkittavana olevasta tapauksesta kuin yksimenetelmäisessä tutkimuksessa, eikä tässä etsitä tutkimuksen yleistettävyyttä. Vaikka kyseessä on aikaan ja paikkaan sidottu yksittäistutkimus, opiskelijoille tehty jälkikysely tuo kuitenkin tietoa opetuskokeilun vaikutuksesta valmistuneiden opiskelijoiden tilanteesta varsinaisen opetuskokeilututkimuksen jälkeen.

Laadullista tutkimustapaa kannattaa käyttää ainakin muistiinpanojen, nauhoitusten ja kuvien analysointiin. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutki-

musraporttiin mukaan otetut lainaukset eivät ole vain lainauslistoja, vaan niitä on selkeästi jäsennelty sekä selitetty, miksi joitain lainauksia on valittu tutkimusraporttiin. Hyvässä laadullisessa tutkimuksessa myös pyritään selittämään kattavasti, miksi ihmiset toimivat kuten toimivat ja kuinka hyvin käsillä oleva tutkimus liittyy muihin vastaaviin tutkimuksiin. (Anderson 2010.)

Laadullisina menetelminä tässä tutkimuksessa olivat teemoittelu, sisällönanalyysi ja sisällön erittely wikien ja blogien osalta. Määrällisenä menetelmänä oli kyselytutkimus, jonka vastaukset analysoin SPSS-ohjelmalla. Koko tutkimuksen ajan mukana olleena voin myös uskottavasti selittää ja perustella kaikki tekemäni valinnat ja hyvän tutkimustavan mukaisesti pyrin tutkimusraportissa kuvaamaan kaiken tekemäni täysin avoimesti ja aukottomasti.

Triangulaatiota voi sen hyvien puolien lisäksi myös kritisoida. Kahden tai useamman menetelmän käyttö tutkimuksessa saattaa hankaloittaa tutkimustulosten vertailua muihin tutkimuksiin tai vaikeuttaa hahmottamaan tutkimustuloksissa esiintyviä epä johdonmukaisuuksia. (Creswell 2003, 215.)

### **5.1.2 Design-tutkimus**

Design-tyyppinen tutkimus voidaan nimetä eri tavoin: design research, design-based research, development research, design experiments tai formative research. Näitä voidaan käyttää käsitteinä rinnakkain tai vähintäänkin lähikäsitteinä. Kasvatustieteen lisäksi vastaavia tutkimustapoja on käytetty tietojärjestelmätieteessä sekä erilaisten artefaktien ja innovaatioiden suunnitteluprosessin tieteellisen ja teoreettisen perustan kehittäessä. (Kiviniemi 2018, 231.)

Design-tutkimus on lähellä toimintatutkimusta. Materiaalisten tuotteiden suunnittelun lisäksi sitä on sovellettu myös sosiaalisen prosessien suunnitteluun. Erityisesti ammattikorkeakoulukentällä suositun tutkimustyyppin nimenä voi olla practitioner research, practice oriented research tai practice based research, joissa merkittävää on, että practitioner eli työntekijä itse tutkii omaa työtään. (Heikkinen 2018, 218–219.) Toisaalta toimintatutkimuksessa keskeistä on prosessin yhteisöllisyys (Heikkinen 2018, 226).

Design-tutkimusta luonnehtivat seuraavat piirteet: lähtökohta on käytäntöä kehittävien suunnitteluperiaatteiden ja toimintamallien kehittäminen, kehitystyö perustuu sekä opetuksen ja kasvatuksen että niitä suuntaavien teoreettisten näkemysten kehittämiseen, kehittämistyö on iteratiivista ja syklistä, tutkimus on useimmiten monimenetelmäistä, tutkimukselle on ominaista kehittämiskumppanuus tutkijoiden, asiantuntijoiden ja käytännön toimijoiden kesken, tutkimus liittyy kyseiseen kontekstiin ja tuloksia kuvataan suhteessa vallitseviin olosuhteisiin (Kiviniemi 2018, 233).

Design-tutkimuksen taustalla on design, artefaktien suunnittelu, eli pedagogisessa tutkimuksessa esimerkiksi erilaisten oppimisympäristöjen suunnittelu ja kokeilu. Design-tutkimuksessa ajatuksena on teorian luonti ja sen selvittäminen, miksi asiat



toimivat kuten toimivat ja miten saadut tutkimustulokset olisivat siirrettävissä. Design-tutkimuksessa tarkoituksena on luoda testiympäristöjä erilaisille innovaatioille, joten tutkimustapa on iteratiivinen. Design-tutkimuksessa saatu monipuolinen tutkimusaineisto myös lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Cobb ym. 2003; Shavelson ym. 2003.) Design-tutkimuksen avulla voi myös selvittää, millaisia todentuntuisia ja siten työelämälähtöisiä oppimisen tiloja opetusteknologian välineillä voidaan luoda (Poikela 2009).

Design-tutkimusta on myös kritisoitu. Koska design-tutkimus on teoriaa luovaa, prosessivetoista ja siinä on vahva hyötynäkökulma, voi kysyä, mikä on tutkimuksen tietoperusta (basis of knowing). Samoin kritiikkiä on esitetty siitä, että jos design-tutkimus pohjautuu pääasiassa narraatioihin, niin kuinka tarinoista löydetään totuus. Tutkimuksessa olisi näin ollen tarkkaan kuvattava mitä tutkimuksessa tapahtuu, miksi tai miten se tapahtuu sekä onko tutkimus systemaattista. (Shavelson ym. 2003.)

Tässä tutkimuksessa luotiin uudenlainen oppimisympäristö ja tutkittiin sen käyttöä aidossa oppimistapahtumassa. Erona puhtaaseen design-tutkimukseen oli se, että tässä tutkimuksessa oppimisympäristöä ei tarkoituksellisesti muutettu aiemmasta saadun kokemuksen pohjalta iteraatioajattelun mukaisesti, kuten puhtaassa design-perustaisessa tutkimuksessa. Design-tutkimus ei tutkimuksen viitekehyksenä vaadi pysyvää tutkimusympäristöä, vaan siinä voidaan tutkimuksen edetessä tarvittaessa myös muuttaa tutkimusympäristöä (Anderson & Shattuck 2012; Tenno 2011). Vaikka tässä tutkimuksessa ympäristöä ei tutkimuksen aikana muutettu, antoi mahdollisuus tutkimusympäristön muuttamiseen väljyyttä tutkimukseen, koska kyseessä oli kokeellinen, usean vuoden mittainen tutkimus todellisessa, itseluodussa oppimisympäristössä.

Vaikka itse tutkimusympäristöä ei muutettu eri syklien välillä, oppimisen tila kuitenkin muuttui jokaisessa syklissä. Ensimmäinen sykli eli lukuvuosi 2010–2011 oli toteutukseltaan monimutkaisin. Siinä olivat mukana sekä medianomiopiskelijaryhmä että tradenomiopiskelijaryhmä, koska koko Alumni-julkaisu luotiin tässä ensimmäisessä syklissä. Tällöin esimerkiksi Wikispaces-alustan käyttö oli aktiivista. Toisessa ja kolmannessa syklissä mukana oli vain tradenomiopiskelijaryhmä, joka tapasi toisiaan myös kontaktiopetuksessa, joten Wikispaces-alustan käytölle oli vähemmän tarvetta. Oppimisen tila muuttui eri syklien välillä myös siksi, että opiskelijaryhmät poikkesivat toisistaan, joten heidän muodostamansa kulttuurinen ja sosiaalinen oppimisen tila oli eri sykleissä erilainen. Ensimmäisessä syklissä opiskelijoissa oli useita jo aiemmin akateemisen tutkinnon suorittaneita ja työelämässä olleita, kun toisessa ja kolmannessa syklissä opiskelijat olivat nuorempia.

Design-tyyppinen tutkimus antaisi vapaammat kädet sekä muokata tutkimusympäristöä että kokeilla erilaisia opettajan interventioita, jos niihin olisi ollut tarvetta. Tässä tutkimuksessa tällaisia ei tehty, ellei oteta lukuun muutamia wikiympäristön keskusteluja, joissa opettaja ohjaajan ominaisuudessa ohjasi prosessia. Todellisessa

opiskeluympäristössä tehtävässä tutkimuksessa täytyy kuitenkin aina varautua mahdollisiin muutoksiin, jotka eivät ole tutkijan itsensä päätettävissä. Ilman tällaista mahdollisuutta muuttaa ympäristöä ilman, että koko tutkimus vaarantuu, koko aiempi tutkimus saattaisi olla hukkaan heitettyä työtä.

### **5.1.3 Sosiaalinen media tutkimuskäytössä**

Sosiaalinen media on tärkeä yhteisöjen ja myös yksittäisten ihmisten viestinnän ja jakamisen väline, ja erilaisten sosiaalisen median sovellusten sekä välineiden määrät kasvavat vauhdilla. Sosiaalisen median sisällöt syntyvät sivustoilla, joilla käyttäjät voivat luoda, ladata ja jakaa omia sisältöjään, julkaista profiilin ja henkilökohtaisia tietojaan sekä olla yhteydessä muiden käyttäjien kanssa. Sisältöä syntyy erityyppisissä palveluissa yhteistuotannossa (esimerkiksi Wikipedia), verkostoitumis- ja yhteisöpalveluissa (esimerkiksi Facebook), sisältöjen jakamiseen keskittyvillä alustoilla (esimerkiksi Youtube), blogeissa ja mikroblogeissa (esimerkiksi blogialustat ja Twitter), virtuaalimaailmoissa (esimerkiksi Second Life) sekä erilaisissa verkkokeskusteluissa (esimerkiksi suomi24.fi). (Valli & Perkkilä 2018, 123.)

Sosiaaliselle medialle on tyypillistä, että tuottavat ja kontrolloivat tahot ovat tavallisia ihmisiä. Käyttäjät ovat aktiivisia tuottajia, ja viestintä on vuorovaikutteista toimintaa. Sosiaalinen media yhdistää teknologian, käyttäjien välisen vuorovaikutuksen ja käyttäjien tuottamat sisällöt. Tutkimuksellisesti tällöin ei ole tarpeen etsiä erillisiä informantteja tai jostain aihepiiristä kiinnostuneita ihmisiä, koska ne ovat muotoutuneet valmiiksi sosiaalisen median ryhmäksi tai yhteisöksi. (Valli & Perkkilä 2018, 124.)

Sosiaalisen median etnografista tutkimusta voidaan kutsua netnografiaksi. Tällöin tarkoitetaan etnografista kenttätutkimusta, joka tehdään internetissä tai jossa tutkimusmateriaali on hankittu joistain internetin palveluista tai sovelluksista. Näin voidaan tutkia esimerkiksi toimintaa verkossa ja yhteisöllisyyttä. Haasteeksi tutkimuksessa saattaa muodostua tutkimuksen rajaus, koska tutkittava yhteisö muuttuu jatkuvasti. Myös se, että tutkija on ehkä osa tutkittavaa yhteisöä, on otettava tutkimuksessa huomioon. Myös yksityisyys ja julkisuus ovat epärajaisia käsitteitä sosiaalisen median palveluissa. Vaikka sosiaalinen media lähtökohtaisesti on julkista, myös siellä on mahdollista rajata sisältöjä yksityisiksi. (Kananen 2014; Kozinets 2015; Valli & Perkkilä 2018, 125.)

Sosiaalisen median tutkimuskäytössä on myös huomioitava, että sosiaalisen median alusta eli tutkimuskohde saattaa yksipuolisella ilmoituksella muuttua milloin vain. Sosiaalisen median alustat eivät ole sopimuksen varaisia kohteita, joten sisältöjä tutkittaessa ne on joko siirrettävä johonkin toiseen ympäristöön laboratorio-olosuhteisiin tai luotettava siihen, ettei tutkittava alusta, palvelu tai järjestelmä muutu tutkimuksen aikana tai ettei sitä lakkauteta kokonaan.

Sosiaalisen median tutkimuksesta mediakasvatuksessa kysymys on siis tieto- ja viestintätekniikan mahdollisuuksien hyödyntämisestä opetuksessa. Tarkoitus on

suunnitella kokeita tai tieteellisiä asetelmia, joiden avulla erilaisia teknologisia ratkaisuja voidaan hyödyntää opetuksessa. Tarkoitus on myös kerätä järjestelmälliseen testaamiseen perustuvaa tietoa ja siten kehittää systemaattista tieteellistä näkökulmaa tieto- ja viestintäteknikan opetuskäyttöön. (Valli & Perkkilä 2018, 123–126.)

#### **5.1.4 Pitkittäistutkimus ja poikittaistutkimus**

Poikittaistutkimuksessa aineisto on kerätty tietyssä ajankohtana useilta vastaajilta, kun taas pitkittäistutkimuksessa samalle vastaajaryhmälle tehdään yhtä useampi tutkimus, jolloin heistä saadaan pitkittäisaineistoa. Poikittaistutkimuksella voidaan kuvailla ilmiöitä, kun taas pitkittäistutkimuksella pyritään selittämään ilmiöitä. (Vastamäki & Valli 2018, 129.)

Pitkittäistutkimuksessa syntyy helposti katoa, vaikka tutkija itse olisikin paikalla tutkimusta tehtäessä. Kaikki vastaajat eivät ehkä ole paikalla tai eivät ole halukkaita enää vastaamaan kyselyyn. Tämä on huomioitava sekä tutkimusta suunniteltaessa että sitä tehtäessä. (Vastamäki & Valli 2018, 133–134.) Tutkimusta suunniteltaessa pyritään määrittämään tutkimushenkilöiden ja tutkimusdatan määrä etukäteen. Näitä voidaan suunnitella peukalosääntöjen, konseptuaalisen mallin perusteella, jolloin täysin uudenlainen teoria vaatii suuremman datamäärän, tai empiiristen tutkimusten perusteella, jolloin pyritään koodien ja merkitysten saturaatioon tai tilastotieteen kaavoilla. (Sim ym. 2018.)

Tässä tutkimuksessa jokaiselle kolmelle opiskelijaryhmälle tehdyt kyselyt ovat pitkittäistutkimuksia, koska sama opiskelijaryhmä vastaa sekä alku-, väli- että loppukyselyyn. Myös ensimmäiselle opiskelijaryhmälle tehty jälkikysely on pitkittäiskysely. Poikittaiskyselynä tässä tutkimuksessa voidaan nähdä se, että alku-, väli- tai loppukyselyä on mahdollista verrata eri ryhmien välillä.

Myös tämän tutkimuksen kyselytutkimuksissa syntyi katoa, koska osa opiskelijoista aloitti opintojakson, mutta ei suorittanut sitä pidemmälle, jolloin opiskelija vastasi alkukyselyyn, mutta ei enää väli- tai loppukyselyyn. Oli myös mahdollista, että kaikki eivät halunneet tai voineet vastata kaikkiin kolmeen kyselyyn, joten myös tästä saattoi aiheutua katoa vastaajamäärissä.

Myös blogien osalta syntyi katoa, koska osa opiskelijoista poisti oman bloginsa joko kokonaan tai osittain. Kokonaan poistetut blogit eivät ole mukana tässä tutkimuksessa. Ne blogit, joissa on päivityksiä enemmän kuin yksi, ovat mukana tutkimuksessa. Vain yhden postauksen sisältävät blogit olivat vain kokeiluja, joten niitä ei tutkita.

#### **5.1.5 Esitutkimus**

Esitutkimus on tärkeä osa tutkimuksen suunnittelua ja toteuttamista. Esitutkimuksella voidaan testata esimerkiksi tutkimusympäristöä tai tutkimuskysymyksiä, ja se kuuluu hyvään tutkimustapaan. (Cochran-Smith & Donnell 2006; Lancaster, Dodd & Williamson 2004.)

Tutkimuksen tueksi toteutin esitutkimuksen, jossa ohjasin opiskelijoita tarkasti. En siis testannut siinä ohjausprosessia, vaan enemmänkin kokeilin tutkimusympäristöä eli Wikispaces-alustan käyttöä sekä blogikirjoittamista. Tein opiskelijoille myös samat lomakekyselyt kuin opetuskokeilussa eli testasin esitutkimuksessa myös tutkimuslomaketta. Tässä esitutkimuksessa alkukyselylomakkeita saatiin 14, välily-selylomakkeita 15 ja loppukyselylomakkeita 13 kappaletta.

Esitutkimuksessa opiskelijat käyttivät myös heille tekemääni Wikispaces-alustaa sekä kirjoittivat blogeja kuten opetuskokeilussa. Esitutkimuksen pääajatus oli testata näitä sosiaalisen median välineitä sekä kokeilla niiden käyttöä oppimisympäristöinä. Esitutkimuksen tarkoituksena oli siis arvioida sitä, olivatko tutkimuskyselyn kysymykset ymmärrettäviä ja toisaalta, oliko tutkimus kokonaisuudessaan hyvin suunniteltu sekä olivatko Wikispaces-alusta ja blogit ylipäänsä mahdollisia tutkittavia.

Esitutkimuswiki luotiin testikäyttöön. Sen tarkoitus oli harjoitella wikin käyttöä ja alustavasti tutkia, millä tavoin tutkimusryhmän kanssa saman tyyppinen ammattikorkeakoulun opiskelijaryhmä omaa Wikispaces-alustaa käyttäisi. Esitutkimusryhmänä oli yhteisöviestinnän suuntautumisvaihtoehdon opiskelijoita viestinnän koulutuksesta Kymenlaakson ammattikorkeakoulussa.

Aivan kuten opetuskokeiluwikeissä, myös esitutkimuswikissä tein valmiiksi sellaisen sivurakenteen, jota opiskelijat eivät voineet projektin kuluessa muuttaa. Esitutkimus kokonaisuudessaan oli täysin opettajan johdolla toteutettu projekti, kun opetuskokeilussa pyrittiin siihen, että opettaja on ohjaaja, ei projektipäällikkö. Koska esitutkimuswikissä tehtiin viestintästrategia, myös wikisivusto keskittyi enemmän viestintään eikä siinä projektin erilaisuudesta johtuen ollut lainkaan sivuja prosessikeskusteluun. Esitutkimuswikissä sivuille on tehty paljon sivupäivityksiä niin, että sinne on siirretty kokonainen tiedosto esimerkiksi Word-muodossa. Esitutkimuksessa opiskelijat olivat siis sitä mieltä, että oli helpompi tehdä jokin asia ensin Wordissä ja vasta sen jälkeen siirtää se wikiin.

Esitutkimuswikiä käytettiin enemmän yhteisenä muistitauluna ja tiedonsäilytyspaikkana kuin keskustelu- tai ideointialueena. Tähän vaikutti luonnollisesti myös se, ettei wikin käyttöön millään tavoin kannustettu, toisin kuin opetuskokeilussa. Opetuskokeilu oli myös perustaltaan sekä haastavampi että yhteistoiminnallisempi projekti. Opetuskokeilussa ryhdyttiin tekemään jotain kokonaan uutta usean ohjaajan ja opiskelijaryhmän voimin, kun taas esitutkimuksessa toteutettiin selkeä projektitoimeksianto yhden yleensä samassa luokkatilassa kokoontuvan ryhmän voimin opettajan toimiessa projektipäällikkönä. Kaikkiaan esitutkimuswikissä oli 20 käyttäjää, joista yksi oli opettaja ja kaksi projektin toimeksiantajaa. Opettaja ja toinen projektin toimeksiantajista olivat aktiivisimpia wikialustan päivittäjiä, mikä oli melko luonnollista, koska opettajana loin sivun rakenteen ja tein muita hallinnollisia päivityksiä ja toisaalta toimeksiantaja vastaavasti päivitti wikisivustolle paljon taustatietoa toimeksiantajasta.

## 5.2 Tutkimusaineisto ja sen hankinta

Tutkimusmateriaalin sain kolmella lomakekyselyllä sekä tutkimushenkilöiden wiikeistä ja blogeista. Nämä kaikki toteutin kolme kertaa eli lukuvuosina 2010–2011, 2011–2012 ja 2012–2013. Lisäksi tein yhden erillisen lomakekyselyn 2016.

Kyseessä oli kokeellinen, ainutkertainen tutkimus, joka oli lähinnä omaa työtään tutkivan opettajan tutkimus. Suunnittelin ja rakensin tutkimuskokonaisuuden tarkasti, vaikka sitä suunnitellessani varauduinkin mahdollisiin muutoksiin. Tällaisiin muutoksiin on varauduttava aina, kun käytetään järjestelmiä, palveluita tai sovelluksia, joita ei voida hallinnoida sopimuksilla, vaan ne ovat vapaasti käytössä joillain ehdoin. Tällaisten järjestelmien, palveluiden tai sovellusten muuttamiseen ei tarvita käyttäjien lupaa, vaan niitä voidaan muuttaa yksipuolisella tuottajan tai omistajan päätöksellä.

Ensimmäinen opetuskokeilun tutkimuslukuvuosi kesti koko lukuvuoden 2010–2011, tekijöinä oli JA09-tradenomiopiskelijaryhmä sekä medianomiopiskelijaryhmä suunnittelemassa ja toteuttamassa Alumni-julkaisualustaa. Alumni-julkaisu2 kesti lukuvuoden 2011–2012, jolloin tekijöinä oli vain JA10-tradenomiopiskelijaryhmä. Alumni-julkaisu3 kesti lukuvuoden 2012–2013 ja tekijöinä oli JA11-tradenomiopiskelijaryhmä (ks. taulukko 1). Tässä tutkimuksessa ei käsitellä medianomiopiskelijaryhmän toimintaa, mutta se on mainittu, koska se vaikuttaa oleellisesti tuloksiin. Ensimmäisen tutkimuslukuvuoden 2010–2011 aikana medianomiopiskelijat suunnittelivat ja toteuttivat Alumni-julkaisualustan WordPress-ohjelmalla yhteistyössä tradenomiopiskelijoiden kanssa. Tämä yhteistyö vaati onnistuakseen Wikispaces-alustaa, jonka käyttöä tässä tutkimuksessa tutkin tradenomiopiskelijoiden osalta.

Jokainen opiskelija perusti itselleen oman blogin ja teki sinne postauksia sekä kommentoi muiden kirjoituksia. Ohjeena oli kirjoittaa omaan blogiin vähintään kerran viikossa ja myös kommentoida muiden postauksia. Yhteiselle Wikispaces-alustalla jokainen opiskelija sai tunnuksen, ja kehotin heitä käyttämään wikialustaa mahdollisimman paljon, erityisesti yhteistyössä ja erilaisissa keskusteluissa.

Alku-, väli- ja loppukyselylomakkeet jaoin opiskelijoille normaalin luokkatilanteen yhteydessä paperikyselyinä (ks. taulukko 1). Alkukyselyn tein heti syksyllä Alumni-julkaisu-opintojakson alussa, välikyselyn ennen joulua ja loppukyselyn keväällä opintojakson lopussa. Vaikka kyselylomakkeet jaettiin kaikille opintojaksolla olleille tradenomiopiskelijoille, kaikki eivät kuitenkaan palauttaneet kyselylomaketta. Toisaalta opintojakson saattoi aloittaa opiskelija, joka vastasi alkukyselyyn, mutta joka ei enää ollut mukana opintojaksolla, kun väli- tai loppukyselyt tehtiin. Opiskelija saattoi myös osallistua syksyn ja kevään osuuksiin eri lukuvuosina. Nämä aiheuttivat katoa vastauksissa.

Blogit yksilöitiin juoksevasti siten, että lukuvuoden 2010–2011 blogit saivat tunnuksen A, lukuvuoden 2011–2012 blogit vastaavasti tunnuksen B ja lukuvuoden 2012–2013 lukuvuoden blogit tunnuksen C (ks. taulukko 1).

Wikispaces-alustalta tulostetut kommentit nimettiin ja numeroitiin juoksevasti siten, että jokainen wikialusta on ensimmäisenä tunnisteessa, sitten aiheen tunnustekirjain ja lopuksi juokseva numero jokaiselle kommentille. Siis esimerkiksi ensimmäisen ryhmän Wikispaces-alustan prosessiin liittyvän kommentin tunniste on muotoa 1P1.

Kyselylomakkeet yksilöitiin juoksevasti siten, että lukuvuoden 2010–2011 kyselyt saivat tunnuksen A, lukuvuoden 2011–2012 kyselylomakkeet vastaavasti tunnuksen B ja lukuvuoden 2012–2013 lukuvuoden kyselylomakkeet tunnuksen C.

Jälkikyselyn vastaukset yksilöin tunnuksella V ja numeroimalla jokaisen vastauksen juoksevasti.

Kerroin kaikille opiskelijoille, että käytän wikien ja blogien materiaalia tutkimukseen ja heillä on mahdollisuus myös olla osallistumatta tutkimukseen, mutta silti suorittaa opintojaksot ja olla mukana Alumni-julkaisun tekemisessä. Kaikki opiskelijat kuitenkin suostuivat siihen, että he ovat mukana ja käytän saatua materiaalia tutkimuksessa anonymisti. Osa opiskelijoista poisti kuitenkin blogikirjoituksensa myöhemmin, joten näitä blogeja, joiden sisältö on tyhjennetty, en tutkimuksessa analysoi. (Kuula 2004, 99–131.) Hyvä tutkimus on aina eettistä, joten on tärkeää miettiä, mitä tutkitaan, millaisilla tavoilla tuo tieto hankitaan sekä miten tietoa käytetään. Tutkimuksen tarkoituksena on aina eettisesti tuottaa hyvää ja palvella ihmisiä. (Hostetler 2005.)

**Blogeja** oli alun alkaen 46. Osa blogien sisällöstä oli kuitenkin myöhemmin poistettu, koska jotkut opiskelijat eivät halunneet jättää omia kirjoituksiaan avoimiksi verkkoon opintojakson jälkeen. Näitä poistettuja blogeja en tutkimuksessa ole analysoinut. Osa opiskelijoista oli poistanut myös osan blogistaan, ja tällöin analysoin vain jäljellä olevat blogin päivitykset.

**Wikialustoja** tein jokaiselle vuodelle yhden, joten niitä oli kaikkiaan kolme. Wikkejä käyttivät sekä tradenomiopiskelijat että medianomiopiskelijat, joten wikeissä oli sekä kuvallista että sanallista materiaalia. Tässä tutkimuksessa analysoin vain tekstimuotoista materiaalia.

**Tutkimuskyselyjä** tein tutkimuskokonaisuudessa kaikkiaan kolme jokaisena kolmena tutkimusvuonna: 2010–2011, 2011–2012 ja 2012–2013.

Taulukko 1 osoittaa, että **alkukyselylomakkeita** oli ensimmäisessä JA09-tradenomiopiskelijaryhmässä 19, toisessa JA10-tradenomiopiskelijaryhmässä 18 ja kolmannessa JA11-tradenomiopiskelijaryhmässä 13 kappaletta. **Välikyselylomakkeita** oli vastaavasti JA09-tradenomiopiskelijaryhmässä 13, JA10-tradenomiopiskelijaryhmässä 13 ja JA11-tradenomiopiskelijaryhmässä 11 kappaletta. **Loppukyselylomakkeita** on JA09-tradenomiopiskelijaryhmässä 14, JA10-tradenomiopiskelijaryhmässä 11 ja JA11-tradenomiopiskelijaryhmässä 10 kappaletta. Kaikki opiskelijat eivät siis palauttaneet kyselylomakkeita täytettyinä. Myös vastaamisaktiivisuus väheni jonkin verran jokaisen tutkimuslukuvuoden aikana, kuten tutkimuskyselylomakkeiden määräästä voi päätellä.

Tutkimusaineistossa tehdyt kyselyt esitellään taulukossa 1.

Taulukko 1. Kyselytutkimusaineiston hankinta ja analyysi

Tutkimusryhmä Tradenomi- opiskelijat	Alkukysely (syksy)	Välikysely (joului)	Loppukysely (kevät)	Yhteensä
JA09 (2010–2011), A	19	13	14	46
JA10 (2011–2012), B	18	13	11	42
JA11 (2012–2013), C	13	11	10	34
Yhteensä	50	37	35	122

Lisäksi tutkimuksessa tehtiin jälkikysely kaikille (19) ensimmäisen Alumni-julkaisun toimittajille 2016. Tähän kyselyyn saatiin kaikkiaan 12 vastaajan vastaukset. Kyselyllä selvitettiin heidän kokemuksiaan projektista jälkikäteen, kun he olivat jo lopettaneet opiskelun.

### 5.3 Tutkimusmateriaalin analysointi

Opetuskokeilu tuotti sekä laadullista (Alasuutari 1999) että määrällistä materiaalia. Kaikki tutkimuskyselyjen vastaukset analysoin määrällisinä tilastollisesti IBM Statistics SPSS -ohjelmiston avulla (Blaikie 2003; Metsämuuronen 2000a; Metsämuuronen 2000b; Muijs 2004; Salmela 2017). Kaikki blogien tutkittavat tekstimateriaalit analysoin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Samoin wikien tutkittavat tekstimateriaalit analysoin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Lisäksi erittelin sisällöllisesti wikien ja blogien tekstimateriaalit.

Tutustuin myös atlas.ti-ohjelmaan ja kokeilin sitä useaan kertaan ajatuksenani käyttää sitä analyysin tekemisessä, mutta päädyin analysoimaan materiaalin ilman ohjelmaa. Mikään ohjelma ei tee analyysiä, vaan se on tutkijan itsensä tehtävä (Laajalahti & Herkama 2018). Wikeissä ja blogeissa olevaa visuaalista materiaalia ei tässä tutkimuksessa analysoitu tekemäni rajauksen vuoksi.

Taulukko 2 esittää kaikki opetuskokeilussa tutkittavat tutkimusmateriaalit ja niiden analysointitavan.

Taulukko 2. Tutkimusmateriaali

Materiaali	Vuosi	Ryhmä	Menetelmä	Määrä
<b>ALUMNI- JULKAISU1</b>				
Alkukysely	1.9.2010	JA09	SPSS	19
Välikysely	10.1.2011	JA09	SPSS	13
Loppukysely	18.4.2011	JA09	SPSS	14
Alumni-julkaisu- Wikispaces	2010 – 2011	JA09	sisällönanalyysi sisällönerittely	1 Wikispaces- alusta
Blogit	2010 – 2011	JA09	sisällönanalyysi sisällönerittely	17
Jälkikysely kaikille toimittajille	4.5.2016	JA09	sisällönanalyysi, SPSS	12 (19)
<b>ALUMNI- JULKAISU2</b>				
Alkukysely	2011	JA10	SPSS	18
Välikysely	9.1.2012	JA10	SPSS	13
Loppukysely	18.4.2012	JA10	SPSS	11
Alumni- julkaisu2- Wikispaces	2011 – 2012	JA10	sisällönanalyysi sisällönerittely	1 Wikispaces- alusta
Blogit	2011 – 2012	JA10	sisällönanalyysi sisällönerittely	12
<b>ALUMNI- JULKAISU3</b>				
Alkukysely	1.9.2012	JA11	SPSS	13
Välikysely	20.12.2012	JA11	SPSS	11
Loppukysely	18.4.2013	JA11	SPSS	10
Alumni- julkaisu3- Wikispaces	2012 – 2013	JA11	sisällönanalyysi sisällönerittely	1 Wikispaces- alusta
Blogit	2012 – 2013	JA11	sisällönanalyysi sisällönerittely	17



Eskola ja Suoranta esittelevät erilaisia laadullisen aineiston analyysimenetelmiä seuraavasti: kvantitatiiviset tekniikat, teemoittelu, tyypittely, sisällönerittely, diskursiiviset analyysitavat ja keskustelunanalyysi. He tuovat esiin myös sen, että analyysimenetelmät eivät ole selkeärajaisia ja usein ne kietoutuvat toisiinsa. Monesti käytetään useita erilaisia analyysitapoja. (Eskola & Suoranta 2008, 160–162.)

Tässä tutkimuksessa käytin laadullisina menetelminä wiki- ja blogimateriaalien analysointiin teemoittelua, laadullista sisällönanalyysiiä ja sisällön erittelyä. Teemoittelulla tarkoitetaan tutkimusongelmaa valaisevien teemojen esiin nostamista aineistosta. Tällä tavoin voidaan vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä aineistossa. (Bergman 2010, 391; Eskola & Suoranta 2008, 174–175). Pelkkä temaattinen analyysi tai luokittelu eli se, kuinka paljon ja millaista materiaalia mihinkin luokkaan on kertynyt, ei kuitenkaan riitä analyysiksi. Ongelmalliseksi tämä tulee siksin, että tapaustutkimuksessa ei ole tarkoitus yleistää eli tutkia, mikä tai mitkä asiat ovat yleisimpiä, koska aineisto on aina rajallinen eikä puhdas otos jostain suuremmasta. (Bergman 2010, 393; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 19.)

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–127) auki kirjoituksen ja materiaaliin perehtymisen jälkeen ensimmäinen vaihe on analysoitavan materiaalin pelkistäminen, jossa alkuperäisestä aineistosta karsitaan pois kaikki tutkimukselle epäolennainen. Jäljelle jäävät esimerkiksi alleviivatut tai muutoin merkityt pelkistetyt ilmaukset. Tämän jälkeen ilmaukset listataan ja niistä etsitään samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia, joiden perusteella ilmauksia voidaan ryhmitellä ja luoda alaluokkia. Näistä alaluokista voidaan edelleen muodostaa yläluokkia ja tarpeen mukaan myös väliluokkia. Lopuksi yläluokat yhdistetään pääloukiksi tai yhdistäviksi luokiksi ja niistä voidaan muodostaa kokoava käsite. (Bengtsson 2016.)

Siirsin wikien tekstimateriaalit Wikispaces-alustoilta Word-tiedostoon, koska Wikispaces-alustan materiaalista analysoin vain tekstimuotoisia keskusteluja ja kommentteja. Tulostin materiaalin ja luin sen useita kertoja. Tämän jälkeen merkitsin tekstiin yliviivauskynällä kaikki opetuskokeilun prosessiin liittyvät kohdat. Tällä tavalla saatoin pelkistää materiaalin. Pelkistetyn materiaalin alustavan luokittelun eli alaluokkien muodostamisen jälkeen saatoin yhdistellä alaluokkia ja muodostaa niistä yläluokkia. Alaluokittelun lisäksi pystyin myös määrällistämään materiaalin, jolloin sain selville eri asioiden määrällisen esiintymisen Wikispaces-materiaalissa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–127.)

Tulostin myös blogien materiaalin, mutta sitä ei ollut tarpeen siirtää erilliseen Word-tiedostoon, koska blogeissa materiaali oli jo tekstimuotoista ja luettavissa. Luin myös tutkittavien blogien materiaalin useaan kertaan perehtyäkseni siihen. Tämän jälkeen merkitsin yliviivauskynällä kaikkiin blogiteksteihin kirjoitusaiheen. Tällä tavalla saatoin teemoitella ja pelkistää materiaalin ja muodostaa alaluokkia, jotka kuvasivat kirjoitusaiheita. Tämä oli tärkeää, koska halusin saada selville, mitä asioita ja kuinka paljon opiskelijat käsitelivät blogikirjoituksissaan, koska kirjoitus-

aihe oli vapaa. (Eskola & Suoranta 2008, 174–175.) Pelkistetyn materiaalin luokittelin aluksi lukuvuosittain ja alaluokittain erillisiksi taulukoiksi. Tämän jälkeen yhdistin kaikki tutkimuslukuvuodet ja alaluokat yläluokiksi. Määrällistin myös blogipäivitykset eli laskin yhteen niiden kokonaiskappalemäärän sekä alaluokittain että lukuvuosittain. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122–127.)

Blogeista ja wikeistä tuodut suorat lainaukset, sitaatit, kirjoitin raporttiin kursii-villa. En tehnyt sitaatteihin mitään kielikorjauksia, koska kyseessä oli viestintään suuntautuvien tradenomiopiskelijoiden opetuskokeilu, jossa opiskelijoiden käyttämä kieli kaikkine mahdollisine virheineen kuvaa mielestäni tutkimusta hyvin.

Lisäksi siis kvantifioin wikeistä ja blogeista saadut tutkimusmateriaalit, jaoin ne teemojen mukaan sekä laskin kappalemäärät eli erittelin sisällön. Eskolan ja Suorannan (2008, 187) mukaan sisällön erittely tarkoittaa monenlaista joukkoa erilaisia tapoja luokitella ja järjestää laadullista materiaalia. He toteavat, että on myös mahdollista kehittää oma sisällön erittelyn analyysitapansa. Bergman (2010, 382–388) jakaa sisällönanalyysin laadulliseen ja määrälliseen, jossa määrällinen sisällönanalyysi vastaa lähinnä tässä esitettyä sisällön erittelyä. Määrällisessä sisällönerittelyssä yksinkertaisimmillaan voidaan vain laskea sanoja, fraaseja tai kuvia. Vastaavasti Strauss (1987, 4–8) toteaa, ettei selkeää kohta kohdalta etenevää ohjetta laadulliseen analyysiin voi antaa.

Laadullisen analyysin perusajatuksena voidaan käyttää Harold Lasswellin (1951) lausetta ”Kuka sanoo mitä, kenelle, miksi, kuinka paljon ja millä vaikutuksella?”

## 5.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Olen tässä tutkimuksessa pyrkinyt kaikin tavoin noudattamaan eettiseen tutkimustapaan liittyviä käytänteitä, joiden tarkoituksena on lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen tausta-ajatuksena on myös pyrkimys hyvään, joka tässä tutkimuksessa tarkoittaa opetuskäytänteiden tutkimista niin, että ne palvelisivat opiskelijoita mahdollisimman hyvin. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ja lisätä ymmärrystä, joten suoraa siirrettävyyttä tai yleistettävyyttä tutkimuksella ei ole.

Reliabiliteetin ja validiteetin käsitteet ovat erityisesti määrällisen tutkimuksen käsitteitä, joita tässä tutkimuksessa tulee tarkastella vain opiskelijoille tehtyjen alku-, loppu- ja välikyselyiden sekä jälkikyselyn osalta (Heikkilä 2014). Tällöin reliabiliteetilla eli tutkimustulosten toistettavuudella tarkoitetaan mittauksiin liittyvää virheettömyyttä, jolloin täysin samanlaisen tutkimuksen tekeminen täysin samanlaisissa olosuhteissa tuottaisi täysin samanlaisen tuloksen. Validiteetilla tarkoitetaan tässä, että tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on luvattu. (Nummenmaa 2004; Tuomi & Sarajärvi 2018, 160.) Toisin sanoen kyse on tutkimuksen yhtenäisyydestä ja toistettavuudesta. Myös tarkkuus ja virheettömyys ovat reliabiliteetin määrällisen tutkimuksen ominaisuuksia.

Tutkimuskyselyn kysymysten teko eli operationalisointi oli hankalaa, koska tutkimusta aloitettaessa ei ollut selvää tai varmaa tietoa siitä, mitä opetuskokeilun aikana tulisi eteen eikä mitä ja miten näitä mahdollisesti eteen tulevia asioita olisi tutkittava. Toisaalta en halunnut muuttaa tutkimuskysymyslomaketta eri vuosina, koska silloin tulokset eivät olisi vertailukelpoisia, vaikka tutkimuksen edetessä tutkimuslomaketta olisikin ollut ehkä paikoin järkevä muuttaa. Loin tutkimuskyselylomakkeen siis heti Alumni-projektin alussa ja käytin samaa tutkimuskyselylomaketta koko tutkimuksen kolmen vuoden ajan muuttamatta sitä lainkaan.

Kaikki lomakekyselyjen vastaukset käsittelin IBM SPSS Statistics -ohjelman versiolla 24, joka on erityisesti tilastolliseen analyysiin tarkoitettu ohjelma (Taanila 2017).

Vastauksetoita pyrin saamaan mahdollisimman pieneksi jakamalla ja keräämällä tutkimuskyselylomakkeet luokahuoneessa samalla kerralla. Jos joku opiskelija oli ollut pois juuri kyselykerran, hän saattoi täyttää kyselyn seuraavalla kerralla. Kyselyyn vastaamiseen kehoitettiin, mutta ketään ei pakotettu vastaamaan.

Validiteetti tarkoittaa mittarin ja mitattavan ominaisuuden välistä suhdetta eli sitä, miten hyvin määritetty mittari mittaa juuri sitä, mitä on tarkoitus mitata (Nummenmaa 2004; Tilastokeskus). Validiteetin tarkastelu voidaan jakaa ulkoisen ja sisäisen validiteetin tarkasteluun, jolloin ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen yleistettävyyttä ja sisäisellä validiteetilla tutkimuksen omaa luotettavuutta.

Sisäisen validiteetin osalta tässä tutkimuksessa kyselylomakkeet oli tarkasti nivottu tutkittavaan ympäristöön ja tutkimuksessa tutkittavaan asiaan eli wikien ja blogien sekä yleisesti erilaisten yhteiskäyttöisten viestintäalustojen käyttöön tutkimuksen edetessä. Kyselylomakkeet myös jaettiin ja kerättiin opiskelijoilta luokkatilanteessa, jolloin oli mahdollista tarkentaa epäselvyyksiä ja vastata mahdollisiin kysymyksiin.

Kyselylomakkeissa käytin viisiportaista Likert-asteikkoa. Jälkikäteen ajatellen tässä tutkimuksessa käyttämäni Likert-asteikko olisi ollut syytä selittää vastaajille tarkemmin. Nyt kyselylomakkeessa käytetty kyselymalli saattoi hämätä joitain vastaajia, mutta vastauksista päätellen vain yksi vastaaja oli ymmärtänyt väärin yhden kysymyksen.

Rakenteellinen validiteetti kuvaa käsitteiden yhteyttä teoriaan, ja sillä osoitetaan, kuinka hyvin tutkittavaa ilmiötä kuvaavat käsitteet on onnistuttu operationalisoimaan. Koska kyseessä oli kuitenkin kyselylomakkeen teon aikaan melko uusi ilmiö, kyselylomakkeen laatiminen olisi ehkä voinut olla vieläkin selvempi, vaikka esitetasin lomaketta tätä tutkimusta edeltävänä vuonna vastaavan tasoisella ammattikorkeakoulun opiskelijaryhmällä. Sosiaalisen median käsitteet ja nimitykset muuttuvat toistuvasti. Tämä oli myös syy, miksi käytin tässä tutkimuksessa alun alkaen termiä ”yhteiskäyttöinen viestintäalusta”.

Jälkikäteen lähetetyillä kyselyillä ei mahdollisuutta suoraan keskusteluun ollut. Vastaajilla oli silti mahdollisuus niin halutessaan pyytää tarkennusta kysymyksiin, koska he tunsivat minut tutkijana ja opettajanaan ennestään.

Laadullisessa tutkimuksessa pohditaan luotettavuuden ja objektiivisuuden käsitteitä sekä tutkimuksen eettisyyttä. Tässä tutkimuksessa ainutkertaisuus oli tutkimuksen tärkeä osa, joten tutkimusta on vaikea toteuttaa täysin samankaltaisena. Tutkimus on dokumentoitu mahdollisimman tarkasti, ja kaikki tutkittava aineisto on edelleen saatavilla, vaikkakin eri muodossa kuin tutkimuksen tekoaikaan. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyy myös oikeellisuuden ja todellisuuden käsitteet eli se, miten totuutta käsitellään ja mikä on totta. Erilaisia laadullisen tutkimuksen kriteereitä ovat uskottavuus, vastaavuus, siirrettävyys, luotettavuus, tutkimustilanteen arviointi, varmuus, riippuvuus ja vakiintuneisuus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160–165).

Hänninen (2016) tuo artikkelissaan esiin laadulliseen tutkimukseen ja siinä tutkittavien määrään liittyviä haasteita. Hänen mukaansa tutkimuksen empiiristä laatua voidaan arvioida osallistujien määrän, aineiston runsauden osallistujaa kohden sekä analyysin syvyyden perusteella. Hän ottaa esiin myös sen, että jos tutkimus tehdään kutsuperustaisesti, kuten tässä tietylle rajatulle opiskelijajoukolle, osallistujat ovat keskimääräistä aktiivisempia ja sellaisia, jotka kokevat aiheen itselleen tärkeäksi. Hän myös ottaa esiin laadullisen tutkimuksen mahdollisen ”ota kiinni, mistä saat” -ajattelun, jossa tutkimukseen osallistujat rekrytoidaan usean eri kanavan kautta, jolloin sitä voisi kutsua ”mukavuusotannaksi” satunnaisotannan sijaan. Tässä tutkimuksessa tutkimushenkilöinä olivat kaikki kyseisenä aikana opiskelleet, joten näytteestä ei tässä yhteydessä voi puhua. Laadullista tutkimusta vahvistaa tutkimuksen pitkittäisasetelma (Hänninen 2016), kuten tässä jokaiselle opiskelijaryhmälle kolme kertaa toistamani erilaisten viestintäalustojen käyttökysely.

Tutkimuksen laadullisen osuuden osalta tulee tarkastella havaintojen luotettavuutta ja puolueettomuutta. Tässä tutkimuksessa, jossa opettajana tutkin omaa työtäni, on huomioitava oma positioni tutkimusryhmien ohjaajana ja opettajana, vaikka kyseessä olivat aikuisopiskelijat (Peltokorpi, Määttä & Uusiautti 2013). Tutkimuksessa pyrin mahdollisimman objektiiviseen tutkimukseen, eikä siinä ole tällöin mukana esimerkiksi tutkimuksen aikana tekemiäni havaintoja, koska minulla ei ollut niistä riittävän tarkkoja kirjauksia eikä etukäteissuunnittelua havainnoinnin käytöstä tutkimuksessa. Tekemäni muistiinpanot eivät olleet tutkimuspäiväkirjan taseisia, joten en käytä niitä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136.)

Tutkimuksen luotettavuuteen liittyvät myös tutkijan tekemät valinnat erityisesti tutkimusmateriaalia analysoitaessa ja koodeja luotaessa. Koodaus ja koodien valinnat ovat harjaantumattomalle tutkijalle tutkimuksen hankalin osa. (Bergman 2010, 382; Strauss 1987, 55.) Koodaus ja koodien luonti olivat myös minulle hankalia. Joku muu tutkija olisi siis saattanut saada tästä samasta materiaalista erilaisia tuloksia kuin minä sain.

Ulkoisen luotettavuuden osalta voi pohtia sitä, onko rakennettu opetuskokemu ympäristö kokeiltu erilaisissa ympäristöissä ja onko se siirrettävissä mahdollisesti muihin oppimis- ja kehittämissympäristöihin. Koska kyseessä oli ainutkertainen

case-tyyppinen tutkimus, opetuskokeiluympäristöä ei sellaisenaan ole kokeiltu aiemmin eikä sitä sellaisenaan ole suoraan mahdollista siirtää muihin ympäristöihin.

Tutkimuksen eettisyyttä voidaan tarkastella myös tutkimusympäristön ja tutkimustilanteen arvioinnin avulla. Kerroin kaikille opetuskokeilussa mukana olleille opiskelijoille tutkimuksestani, joten he tiesivät olevansa mukana opetuskokeilussa, ja annoin heille mahdollisuuden suorittaa kurssit myös ilman osallistumista tutkimukseen. Tällöin he eivät olisi vastanneet tutkimuskyselyihin eikä heidän wiki- tai blogipäivityksiään olisi otettu mukaan analysoitaviksi. Jotkut opiskelijat halusivat poistaa bloginsa jälkikäteen, jolloin näitä blogeja tai niihin tehtyjä päivityksiä ei tutkimuksessa analysoitu. Kerroin myös, että ketään yksittäistä henkilöä ei voi tunnistaa eikä materiaalia käytetä muuhun kuin tähän tutkimukseen. Tutkimussopimusta tai mitään muitakaan kirjallisia sopimuksia vaitiolosta ei tehty, vaan kaikki sovittiin suusanallisesti. (Kuula 2004, 99–131.)

Kaiken tutkimusmateriaalin säilytin koko tutkimuksen ajan sekä tietokoneen suljetuissa järjestelmissä että tulostettuina lukollisessa laatikossa. Opiskelijoiden oli mahdollista kirjoittaa bloginsa avoimeksi internetiin, jolloin ne olivat kaikkien luettavissa. Myös wikialusta oli avoin, joten myös sen sisältämä materiaali oli kaikkien luettavissa. Wikispaces-ympäristön ylläpitäjä sulki järjestelmän kesällä 2018, jolloin kaikki wikimateriaali siirrettiin erilliseen taltioon. Osa blogeista on edelleen olemassa internetissä, osa opiskelijoista on poistanut oman bloginsa tai joitain siihen liittyneitä päivityksiä. (Kuula 2004, 200–227.)

Toisaalta sosiaalisen median ympäristön tutkimuksiin liittyy aina mahdollinen ympäristön muutos ja tuon muutoksen riippumattomuus tutkijasta sekä muutoksen ennustamattomuus, koska maksuton, vapaasti käytettävissä oleva sosiaalisen median ympäristö saattaa muuttua ympäristön tarjoajan yksipuolisella päätöksellä.

Kuula (2004, 188–189) tuo esiin myös blogeihin liittyvän ongelman siitä, että tekijänoikeudellisesti sivuihin pitäisi viitata normaalein viitekäytännöin, mutta toteaa, että blogien tutkimisessa lähtökohdaksi voi ottaa peruseräilyä, että tunnistetiedot liitetään mukaan vain silloin, kun tutkimuksen toteuttaminen ei muutoin onnistu. Tässä tutkimuksessa sellaiseen ei ollut tarvetta, koska blogit oli nimenomaan tuotettu tähän opetuskokeiluun ja ne olivat sekä avoimia että julkisia.

Laadullisen tutkimusaineiston analyysin tein aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä ja osin myös määrällisenä sisällön erittelynä. Kun ensin määrällistin tutkimusmateriaalin ja sen jälkeen analysoin sen, saatoin varmistaa, olinko löytänyt aineistosta useimmin esiin tulevat eli toistuvat asiat. Useimmin esiin nousevien asioiden lisäksi oli tärkeä myös pyrkiä löytämään sellaisia asioita, joita ei määrällisillä menetelmillä saataisi esille niiden esiintymisharvinaisuuden vuoksi.

Luotettavuutta lisäsi myös triangulaation käyttö tutkimuksessa. Triangulaatiota voidaan käyttää tuloksia vahvistamaan, jos samassa tutkimuksessa useilla eri menetelmillä saadaan toisiaan tukevia tuloksia tai toisaalta jos useat tutkijat saavat samasta asiasta samanlaisia tuloksia. Myös monimutkaisia ongelmia lähestyttäessä trian-

gulaatio auttaa ymmärtämään tutkittavaa asiaa laajemmin ja syvemmin. (Cohen & Mansion 1994, 233–234; Creswell 2003, 223; Hänninen 2016.) Keräsin tutkimusaineiston usealla eri menetelmällä, joten käytin tutkimuksessa aineistotriangulaatiota.

Tutkimuksen raportoinnin tein niin tarkasti, että vastaava tutkimus olisi mahdollista toteuttaa uudelleen, vaikkakaan esimerkiksi Wikispaces-alustaa ei enää ole mahdollista käyttää, vaan käyttöön olisi valittava jokin muu vastaavantyyppinen yhteiskäyttöinen viestintäalusta.

Aikataulullisesti tutkimukselle olisi ollut eduksi, jos olisin voinut kirjoittaa tutkimusraportin mahdollisimman pian tutkimusmateriaalin keräämisen jälkeen, jolloin myös kirjallisuus olisi kaikkinaensa ajantasaista. Nyt tutkimusraportti on kirjoitettu muutama vuosi tutkimusmateriaalin keräämisen jälkeen, mikä osoittautui haasteelliseksi.

## 5.5 Tutkijan positio

Tutkimusta arvioitaessa on huomioitava myös monet roolini tähän tutkimukseen liittyen. Ensisijaisesti olin omaa työtään tutkiva opettaja (Atay 2008; Leskisenoja 2016; Peltokorpi, Määttä & Uusiautti 2013). Olin tutkijan roolini lisäksi suunnittelemassa tutkimuksen kohteena ollutta johdon assistenttityön ja kielten koulutusta. Lisäksi toimin tuon koulutuksen yritys- ja yhteisöviestinnän suuntautumisvastaavana, opetin suurimman osan kokonaisuuteen kuuluvista kursseista, ohjasin opiskelijoiden oppinäytetöitä sekä vastasin heidän ohjauksestaan syventävässä harjoittelussa. Pyrin kaikessa tässä mahdollisimman oikeudenmukaiseen toimimiseen.

Tutkimukseen vaikuttavat myös omat käsitykseni viestinnästä, koska johdon assistenttityön ja kielten koulutuksen yritys- ja yhteisöviestinnän suuntautumisen opetussisältö perustuu näihin. Tämä tutkimus oli opetuskokeilu, jolla siis toteutin tuon itse laatimani opetussisällön. Koska kyseessä oli uusi koulutus, saatoinkin suunnitella sisällöt ja toteutukset täysin itsenäisesti.

Olin itse mukana tutkimusprosessissa monin tavoin, mutta pyrin opettajan roolissa toimimaan enemmän ohjaajana kuin perinteisenä ohjeistavana opettajana. Tällä pyrin ennen kaikkea siihen, että opetuskokeilu olisi opiskelijavetoinen enkä minä opettajana ohjaisi sitä. Muutoinkin pyrin siihen, että pitäytyisin ammatillisessa roolissa. Vaikka pyrin tutkimusraportissa objektiivisyyteen, tutkimuksen raporttija olen kuitenkin subjektiivinen, koska omat näkemykseni vaikuttavat siihen, mitä ja miten tutkin. Tutkimuksessa täytyy siis huomioida myös vallankäytön mahdollisuus.

Pyrin tutkimuksessani rehellisyyteen (Creswell 2002) siten, että olen ottanut mukaan tutkimukseen kaikki saamani tutkimustulokset ja vastaukset. Myös sellaiset, jotka ovat ehkä ristiriidassa omien ajatusteni ja oletusteni kanssa. Pyrin myös kohtelemaan kaikkia opiskelijoita tasapuolisesti, riippumatta siitä, kuinka innokkaasti he osallistuivat opetuskokeiluun ja näin edesauttoivat minua tutkimuksessani.

Tutkimuksen luotettavuutta olisi voinut lisätä, jos olisin luetuttanut tutkimusraportin jollain tutkimuksessa mukana olleella opiskelijalla (Baumann & Duffy 2001). Tutkimusmateriaalin keräämisestä oli kuitenkin jo niin paljon aikaa, että en enää voinut edellyttää kenenkään opiskelijan muistavan asioita niin tarkasti, enkä ryhtynyt siihen.

Aloittaessani tätä tutkimusta en tiennyt, mihin opetuskokeilu johtaisi. En tiennyt, saisimmeko suunnittelemani tavalla Alumni-julkaisun toteutettua, opetussuunnitelman vietyä läpi ja määritellyt oppimistavoitteet saavutettua. Jouduin myös tekemään suunnitelman melko nopealla aikataululla ja luottamaan kollegojen haluun auttaa.

## 6 TUTKIMUSTULOKSET

### 6.1 Millä tavalla korkeakouluopiskelijat käyttivät blogia ja wikiä ammatillisessa opetuskokeilussa?

#### 6.1.1. Blogit

Jokaisen opiskelijan kirjoittaman blogin oli tarkoitus olla oppimispäiväkirjatyyppinen, ja ohjeeksi opiskelijoille oli annettu päivittää blogiaan kerran viikossa. Aihetta postauksiin ei annettu, jottei se olisi ohjannut postauksien sisältöä. Jokainen opiskelija sai myös itse valita blogialustan, jolle blogiaan kirjoitti. Vapaavalintainen blogialusta mahdollisti vapaamman julkaisun sekä blogialustan muokkaamisen itse halutun laiseksi. Erilaiset blogialustat mahdollistivat sen, että opiskelija saattoi halutessaan tehdä blogista jo ulkoisesti kutsuvan ja käyttää esimerkiksi runsaasti kuvia blogissaan. Tarkoitus oli, että opiskelija pohtisi omaa oppimistaan ja omia ajatuksiaan blogissaan sekä lukisi ja kommentoisi muiden blogeja, jolloin kaikki blogit olisivat muodostaneet yhdessä blogosfäärin eli blogeista muodostuvan keskustelualueen. Neuvoim opiskelijoita myös liittämään oman bloginsa blogilista.fi-palveluun (nykyisin blogit.fi), jossa kaikki Suomessa julkaistut blogit voivat olla listattuina ja löydettävissä.

Esittelen tulokset jokaiselta lukuvuodelta ensin erillisinä ja vasta lopuksi yhdessä, koska ensimmäinen lukuvuosi 2010–2011 oli kahdesta jälkimmäisestä lukuvuodesta (2011–2012 ja 2012–2013) täysin poikkeava. Ensimmäisenä opetuskokeilun tutkimuslukuvuotena 2010–2011 koko Alumni-julkaisu aloitettiin aivan tyhjästä. Tradenomiopiskelijat suunnittelivat itsenäisesti ja yhdessä sen, mikä ja millainen Alumni-julkaisu olisi sekä konsepttoivat koko Alumni-julkaisun ja suunnittelivat ja organisoivat itse tekemisensä. Ensimmäisenä tutkimuslukuvuonna 2010–2011 tradenomiopiskelijat tekivät yhteistyötä medianomiopiskelijoiden kanssa suunnittelella yhdessä Alumni-julkaisun. Medianomiopiskelijat myös toteuttivat tuon yhdessä suunnitellun Alumni-julkaisun alustan WordPress-ohjelmalla. Tradenomiopiskelijat käyttivät WordPress-ohjelmaa juttuja tehdessään ja julkaistessaan ne tuolle valmiille alustalle. Tutkimuslukuvuosina 2011–2012 ja 2012–2013 Alumni-julkaisualusta oli valmis eikä yhteistyötä medianomiopiskelijoiden kanssa enää tehty.

#### 6.1.1.1 Blogit lukuvuodelta 2010–2011

Ensimmäisen Alumni-julkaisun ryhmässä lukuvuonna 2010–2011 oli 19 opiskelijaa ja blogeja oli aluksi 17. Viisi blogia oli poistettu, koska opiskelijat eivät halunneet jättää niitä julkisesti näkyviin. Niitä en analysoinut lainkaan, joten analysoitavia



blogeja jäi 12. Blogipäivityksiä näissä 12 blogissa oli 355. Keskimäärin yksi bloggaaja teki 30 postausta. Vähäisin postausten määrä yhdellä bloggaajalla oli 10 ja suurin määrä oli 67 päivitystä. Pienimmän määrän eli 10 postausta tehnyt opiskelija suoritti kokonaisuudesta tällä lukukaudella vain osan, mikä selittää hänen vähäisen postausmääränsä.

Päätoimittaja postasi 48 kertaa, ryhmän kolmanneksi eniten. Opiskelijoiden päivitysten pituudet vaihtelivat yhden rivin mittaisista usean kappaleen pituisiin. Lukuvuoden 2010–2011 ryhmän opiskelijoissa oli muutama erittäin aktiivisesti bloggaava henkilö, joihin muiden postauksissa oli viittauksia niin kutsuttuina luottobloggaajina. Tällä tarkoitettiin sitä, että heidän blogeistaan saattoi lukea, mitä tunneilla oli tehty ja päästä sitä kautta ajan tasalle, jos itse oli ollut poissa. Nämä aktiiviset luottobloggaajat myös tekivät pisimmät postaukset, jotka kuuluivat usein oman tekemisen pohdinta -alaluokkaan. He toivat postauksissaan esiin paljon myös Alumni-julkaisun tekemiseen suoranaisesti liittymättömiä asioita sekä jatkoivat joitain oppitunneilla sivuttujen tai siellä omaan mieleensä tulleiden asioiden miettimistä vielä blogissaan.

Teemoittelin aineiston aiemmin kerrotun mukaisesti, minkä jälkeen laskin lukuvuoden 2010–2011 blogipäivitysten lukumäärät alaluokittain (taulukko 3). Olen sijoittanut jokaisen postauksen sen sisällön perusteella johonkin alaluokkaan. Alaluokat päätin etukäteen luettuani blogitekstit useaan kertaan ja käyttäen samoja alaluokkia jokaisen lukuvuoden analysoinnissa. Moni postaus olisi sopinut useaan alaluokkaan, mutta tein luokittelun ennen kaikkea postauksen sisällön perusteella. Alaluokkien nimeämisessä pääpaino oli yhteisöllisyyteen ja ryhmätyöhön liittyvillä luokituksilla, siksi mukana on myös ryhmätyöhön kannustavia ohjelmien nimiä erillisinä alaluokkina ryhmätyön tekeminen -alaluokan lisäksi, koska halusin nähdä, painottuvatko ohjelmat sinällään blogeissa.

Taulukko 3. Blogipäivitysten määrät alaluokittain 2010–2011

<b>Alaluokka</b>	<b>Blogipostauksia N = 355</b>
Opetuksen sisällön kuvaus	83
Oman tekemisen pohdinta	42
Oman oppimisen edistyminen	24
Alumni-julkaisun tekemisen pohdinta	24
Poissaolo oppitunneilta	23
Yhteistyö medianomiopiskelijoiden kanssa	20
Kirjoittaminen	20
Toimituskokouksen pitäminen	18
WordPress-ohjelman käyttö	17
Wikispaces-ohjelman käyttö	17
Ryhmätyön tekeminen	16
Alumnityyppien luominen	15
Muiden blogien lukeminen	8
Julkaisun kuvitus ja kuvat	7
Ensimmäisen blogin kirjoittaminen	6
Blogin kirjoittaminen	6
Kielenhuollosta saadut kommentit	4

### **Opetuksen sisällön kuvaus**

Suurin osa blogipäivityksistä (83) oli kurssin sisällön kuvausta. Postauksissa kerrottiin, mitä tunneilla oli tehty, missä vaiheessa oltiin menossa ja mitä vielä olisi edessä. Erityisesti tavallisista luokkaoppitunneista poikkeavista opetuskerroista tehtiin postauksia.

*Teimme mielenkiintoisen vierailun Liike-elämä 2010 -messuille Lahteen. (A84)*

### **Oman tekemisen pohdinta**

Myös omaa pohdintaa (42) sen hetkisestä vaiheesta Alumni-julkaisun tekemisessä oli paljon. Alun postauksissa epävarmuus kokonaisuudesta tuli hyvin esille ja muutama kaipasi Alumni-julkaisun tekemiseen selkeää projektisuunnitelmaa avoimen työprosessin sijaan.

*Minulle ei ole vielä ihan täysin selvää mitä kaikkea kurssiin sisältyy, mutta eiköhän se tässä kurssin edetessä selviää. Siitä olen varma, että haasteita tämän kurssin kanssa riittää. (A1232)*

### **Oman oppimisen edistyminen**

Opittuina asioina tulivat esiin valokuvaus, toimituskokoukset, kielenhuolto, vieraalla kielellä kirjoittaminen ja tekstin kääntäminen sekä Alumni-tyypittelyn tekeminen. Myös yleisiä kommentteja käytännönläheisestä oppimisesta oli.

*Olen aluksi ollut sitä mieltä että kurssi vaikuttaa mielenkiintoiselta, mutta empä taida enää olla samaa mieltä. Mulla ainakin paljon vaikuttaa se, että jos oltaisiin normaalissa luokassa eikä koneluokassa niin tulisi ehkä kuunneltua yms. Ehkä en ole ainut? (A414)*

*Talven aikana olen oppinut todella paljon kirjoittamisesta, markkinointiviestinnästä, verkkoviestinnästä ja viestinnästä yleensä. Olen päässyt kokeilemaan blogin kirjoittamista ja Wiki-alustalla työskentelyä ja työstänyt verkkosivujen sisältöä WordPress-ohjelmalla. Kaikkea ei muista edes tässä luetella, sillä uutta asiaa on tullut paljon ja vanhojakin oppeja on välillä tuuletettu oikein kunnolla. (A61)*

Oppimiskokonaisuutta ja erityisesti käytännön läheistä opiskelua kiiteltiin.

*Kaikki käytännönläheinen opetus on aina antoisaa ja motivoi toisella tavalla kuin pelkkä kuunteluoppilana istuminen. (A815)*

*Tajusin, miten paljon olen oikeasti oppinut tietyistä asioista parissa vuodessa. Hyvin monella tapaa monenmuotoinen digitaalinen viestintä on tullut tutuksi. Ei tarvitse enää pelätä digitaalista viestintää, vaan kohta uskallan ehkäpä jopa työhaastattelussa sanoa hallitsevani sen jollakin tapaa. Tuntuu hienolta. =)*  
(A721)

### **Alumni-julkaisun tekemisen pohdinta**

Alumni-käsite oli aluksi vieras, joten ajatuksenakin Alumni-julkaisun tekeminen tuntui vieraalta. Myös julkaisun muoto ja opiskeluprosessi olivat alussa epäselviä.

*Silti täytyy myöntää että tuo Alumni-julkaisu tuntuu hieman jopa kauhealle. Johtuu varmaan siitä että ei ole vielä minkäänlaista pohjaa vaan kaikki aloitetaan ihan alusta. (A425)*

### **Poissaolo oppitunneilta**

Moni opiskelija koki pysyvänsä hyvin selvillä lukemalla toisten blogeja, jos itse oli poissa joltain tunnilta. Omia poissaoloja oppitunneilta myös mainittiin, samoin blogikirjoittamisen unohtamisia. Ajatuksena ilmeisesti oli, ettei poissaololella ole mahdollisuutta kirjoittaa blogipäivitystä tuolta poissaolokerralta. Joskus yksittäinen päivitys tai jopa useat postaukset olivat lyhykäisyydessään pelkkiä blogikirjoittamisen unohtamisen kirjaamisia, jolloin postauksella hoidettiin viikoittainen kirjoitusvelvoite. Voi tietysti miettiä, onko kenenkään poissaolokirjauksia edes mielekästä lukea blogista, kun tarkoitus oli kirjata blogiin omia ajatuksia.

*Valitettavasti en ite päässyt tänään tunneille. Enkä pääsen keskiviikkona yhteis sessioon digien kanssa, koska joudun lähtemään ennen kahta töihin.... (A26)*

*Ehin vasta nyt kirjoittamaan blgin loppuun, sillä oon painan niska limas töitä enkä ole ehtinyt kirjoittamaan. (A27)*

*Tänään jäi tunnit väliin, kun ... kikkailtiin vaihtojuttuja, ...Keskiviikon tunnit jäi väliin vaihtojuttujen takia. .... tänään jäi sit tunnit väliin ... Iloisesti Keski viikko jäi ihan vallan väliin. (A43)*

### **Yhteistyö medianomiopiskelijoiden kanssa**

Koska ensimmäinen Alumni-julkaisu toteutettiin medianomiopiskelijoiden kanssa, Yhteistyö medianomiopiskelijoiden kanssa -alaluokkaan tuli myös paljon (20) postauksia. Jokainen yhteistyötilanne medianomiopiskelijoiden kanssa vei julkaisun tekemistä konkreettisempaan ja selkeämpään suuntaan, erityisesti alussa, kun opiskelijoille oli vielä epäselvää, mitä ja miten he tekisivät ja millainen Alumni-julkaisu ta ylipäänsä tulisi.

*Pohdin vaan, että mitenkähän me sen käytännössä teemme näiden kymmenien tuntien aikana tällä joukolla. Hienoa että digit ovat mukana tässä. Minusta on hyvä tehdä tätä kurssia tällaisena käytännön projektina. (A119)*

*Eilen oli digi-sessio ja lähes valaistumisen tunteen koin taululle tuijotellessani. (A38)*

Medianomiopiskelijoiden tehtävänä oli toteuttaa Alumni-julkaisun alusta WordPress-ohjelmalla, ja heidän osaamisensa näkymisen myötä myös usko Alumni-julkaisun valmistumiseen kasvoi.

*Digit esittelivät omia töitään meille eilen ja täytyy sanoa, että vaikuttava esitys. (A324)*

*Digi-ihmiset piipahtivat tunnilla esittäytymässä ja sopimassa projektin suunnalinjoista. Vähitellen minullekin alkoi kirkastua, mitä tässä ollaan oikein tekemässä ja tajusin myös aikaisempaa selvemmin, että tämä todellakin on pilottihanke, jossa on vielä kaikki avoinna. Toisaalta se antaa meille hienoja mahdollisuuksia kokeilla asioita ja oppia yrityksen ja erehdyksenkin kautta, mutta toisaalta se tietysti tekee projektista (tai prosessista) hieman hahmotto-man. Tavallaan kuitenkin kaipaam jämäkkää tekemisen makua. (A645)*

Myös konkreettisten Alumni-julkaisun ulkoasuvaihtojen näkeminen Wikispaces-alustalla oli monelle opiskelijalle tärkeä. Wikispaces-alusta toimi erityisen hyvin juuri visuaalisen materiaalin esittelyssä ja erilaisista vaihtoehdoista keskusteltaessa.

*Pitääkin nyt käydä wikispacessa kommentoimassa digien esittelemiä juttuja ja kahtellaan mitä tää kaikki tuo tullessaan ☺. (A417)*

## **Kirjoittaminen**

Jutun kirjoittaminen Alumni-julkaisuun ja ylipäänsä omaan kirjoittamiseen liittyvät postaukset kertoivat kirjoittamisen hankaluudesta, jos aiemmista kirjoittamiseen liittyvistä opinnoista oli pitkä aika tai jos kirjoittaminen ei tuntunut luontevalta. Voi tietysti miettiä, miksi opiskelija suuntautuu opinnoissaan viestintään, jos kirjoittaminen ylipäätään tuntuu hankalalta. Myös julkista kirjoittamista ja julkaisuun liittyvää jännitystä pohdittiin postauksissa.

*Ensimmäinen alumnijuttu on valmis! Tai siis ensimmäinen juttu on kommentoitavana ja täysin valmis kuvineen se on ehkä ensi vuoden puolella. (A1111)*

## Toimituskokouksen pitäminen

Säännöllisesti kerran viikossa pidettävien toimituskokouksien tarkoituksena oli varmistaa, että opiskelijat tapaisivat ja keskustelisivat Alumni-julkaisun tekemisestä verkkokeskustelujen lisäksi. Niistä kirjoitettiin myös muistio, joka siirrettiin Moodlen opetusmateriaaleihin, jolloin poissaolleetkin saivat lukea kokouksen päätökset.

*Tänään en päässyt tunneille, mutta moodleen olikin jo päivitetty toimituskokouksen muistio, hyvä niin. (A32)*

## WordPress-ohjelman käyttö ja Wikispaces-alustan käyttö

Blogikirjoituksissa kiiteltiin erilaisten verkkovälineiden mahdollisuuksia tehdä ryhmätöitä etänä. Myös WordPress-ohjelma, jolla Alumni-julkaisu tehtiin, koettiin helpoksi, vaikka se joiltain osin osoittautuikin hankalammaksi mitä pidemmälle sen käytössä eteni. Wikispaces-alusta poiki monia postauksia, joissa pohdittiin avoimen työtavan haasteita.

*Tänään pääsin kiinni vähän enemmän Alumni-julkaisu-alustaan Wikispaces-sa Kun annetaan suora aihe, mistä pitää keskustella, sujuu jotenkin paremmin. Kai miekii oon niin yksinkertainen, etten ite keksi suoranaisesti yksittäisiä aiheita sinne. Päällimmäisenä mielessä on nyt tuo työnjako tässä projektissa. Kun annettaisiin selkeästi ohjeet kuka tekee mitäkin, alkaa varmasti syntyä enemmän tulosta ja keskusteluakin tuonne Wikiin. (A514)*

*Tänään (vasta) hahmottui miullekin paremmin tuo wikispacen käyttötarkoitus. (A516)*

*Lisäksi Wikispaces olikin yllättävän kinkkinen käytettävä, ja sitä ihmetellessä vierähti tovi jos toinenkin. (A646)*

Julkaisun tekeminen ja Alumni-julkaisun kokonaishahmottaminen sai aikaan paljon postauksia.

*...täytyy sanoa, että kokonaisen verkkojulkaisun tekeminen tyhjästä on melkoinen saavutus opiskelijoille, joista suurin osa ei ole ikinä tehnyt mitään tällaista. Moni on joutunut ylittämään itsensä ja tekemään asioita, joita ei olisi ikinä kuvitellut osaavansa. (A65)*

*Tänään aloitimme tavoitekeskustelun ja sitä pitäisi vielä jatkaa wikispacesin puolella. Jossakin keskustelussa ehdin ihmetellä osallistumisen vähäisyyttä ja siitä oli joku melkein hermostunut. Eihän tässä ketään syyllistämässä olla, ei*

*tämä ole yhtä kurssia kummempaa touhua, mutta minusta olisi KIVA kuulla mahdollisimman paljon mielipiteitä. (A328)*

*Kuka projektia oikeasti tekee, kun ainakin tällä hetkellä suuri osa tapahtuu keskustelualueella. (A1120)*

### **Ryhmätyön tekeminen**

Jonkin verran postauksissa tulivat esiin ryhmätyön haasteet, mutta myös onnistumiset siinä.

*Ja auttoi myös paljon, kun tunnilla mietittiin ryhmässä mitä alumnilla tarkoitetaan. (A216)*

*Mutta luotan, että ryhmän jäsenet pitävät minut ajantasalla. (A1221)*

Opiskelijat käyttivät ryhmätyössä Google Docs -ohjelmaa, vaikka juuri ryhmätyötä ja medianomiopiskelijoiden kanssa tehtävää yhteistyötä varten olin perustanut Wikispaces-alustan. Wikispaces-alusta ei siis ollut tradenomiopiskelijoille luonnollinen, ensimmäinen valinta keskinäiseen ryhmätyön tekoon, vaan opiskelijat valitsivat mieluummin jonkin muun alustan, koska suoranaista sanktioitua pakkoa käyttää Wikispaces-alustaa ei ollut.

*Google docsin olemassa olo tuntui taas luojan lahjalta ;). (A48)*

*Pete-ryhmä kiittää Google Docsia, joka helpottaa ryhmätyön tekoa huomattavasti. (A82)*

*Siirrettiin markkinointisuunnitelman teko Googledocsiin, säästyään sähköpostirumbalta. (A1333)*

Postauksissa pohdittiin sitä, saavatko kaikki äänensä kuuluviin vai onko tuleva Alumni-julkaisu vain äänekkäimpien opiskelijoiden aikaansaannos. Jossain kohdin tuli esiin myös ryhmän jakautuminen kahtia, koska osa opiskelijoista oli jo aiemmin toisen tutkinnon suorittaneita, nyt tradenomiopintojaan nopeuttavia aikuisopiskelijoita ja toinen ryhmä taas ensimmäistä korkeakoulututkintoaan heti toisen asteen jälkeen suorittavia opiskelijoita.

*Aloitin verkossa keskustelun siitä, miten ”hiljaisten ääni saataisiin kuuluviin”. Esille tuli ajatus myös jonkinlaisesta vastakkainasettelusta. Mitään ammatillista tai koulutuksellista vastakkainasetteluakaan ei mielestäni voi olla, sillä kaikki tradenomiopiskelijat ovat samalla viivalla suorittamassa tradenomian opintoja. (A636)*

*Perinteinen projektiorganisaatio, joka piirrettiin taululle, näytti kovin tutulle... mutta on oikeastaan ihan kiva, ettei tässä nyt menty siihen. (A1354)*

*Ja digitaaliset ympäristöt vapauttavat pakotetusta yhteisen ajan etsimisestä, toinen kun haluaa tehdä työnsä yöllä, toinen päivällä. Jos jotain, niin uusia työkaluja ja ympäristöjä viestinnän kursseilla on opittu. (A1311)*

### **Alumnityyppien luominen**

Alumni-profiilit olivat Alumni-julkaisun suunnittelua ja markkinointia varten tehtyjä kuviteltuja hahmoja eli profileita. Alumniprofilin suunnittelu tehtiin ryhmissä, ja se oli konkreettisuudessaan selkeä tehtävä Alumni-julkaisun alun kaoottisuuteen. Alumniprofilien esittely piti tehdä Wikispaces-alustalla, mikä pakotti ottamaan käyttöön Wikispaces-alustan eikä mahdollistanut jonkin muun, itselle mieluisamman tai tutumman alustan käyttöä.

*... kehittelimme ryhmätyönä erilaisia alumnien profileja. (A740)*

*Työstämme Teron profilia GoogleDocsissa, minkä toivon olevan hyvä veto itseltäni. Toivottavasti helpottaa ryhmätyötä, varsinkin kun alku oli jo epätasainen ainakin oman poissaoloni takia. (A1118)*

### **Muiden blogien lukeminen**

Toisten blogeja luettiin, jos oli tarpeen päästä selville, mitä tunneilla oli tehty. Vuorovaikutteisuutta ja keskustelua blogeissa ei juuri syntynyt. Vaikka blogeja luettiin, niitä ei kommentoitu, vaikka se oli ollut blogikirjoittamisen ajatuksena. Toisten blogien lukemisesta ei kuitenkaan voi olla täyttä varmuutta, ellei kommentteja jätetä. Mihinkään ei jää merkintää, jos joku on vain lukenut blogia.

*Blogille on ominaista vuorovaikutteisuus ja pyrkimys keskusteluun... lupaan itsekin ryhdistäytyä ja kommentoida enemmän toisten kirjoituksia. (A311)*

*Keskiviikon tunneille en päässyt, mutta onneksi on olemassa nämä blogit. (A116)*

*En päässyt tunneille tänään. Täytynee lueskella toisten blogeja, että saa vähän selvyyttä siihen mitä tunneilla käsiteltiin. Onneksi täällä on aktiivisia blogien päivittäjiä. (A1219)*

### **Julkaisun kuvitus ja kuvat**

Julkaisun sisällön tuottaminen oli kokonaisuudessaan tradenomiopiskelijoiden vastuulla, mutta valokuvauksen opetusta oli kuitenkin vain kerran. Osa opiskeliyoista innostui valokuvauksesta ja halusi omassa jutussaan panostaa erityisesti kuviin. Osa



opiskelijoista taas oli tyytyväisiä, jos onnistui löytämään sopivan kuvan juttuunsa kuvapankista, koska myös kuvapankin kuvat hyväksyttiin jutun kuvitukseksi, jos ne sopivat jutun tyyliin.

*Tänään meillä oli valokuvauksen opetusta. Olin aivan innoissani. (A735)*

*Tänään oli kuitenkin vielä tarkoitus muokata kuva...mutta onneksi kuva on ihan käyttökelpoinen noinkin. (A111)*

### **Ensimmäisen blogin kirjoittaminen**

Suurimmalle osalle lukuvuoden 2010–2011 opiskelijoista blogi oli ensimmäinen, jota opiskelija kirjoitti. Kuusi opiskelijaa teki tästä myös postauksen blogiinsa. Alussa moni tuntui hieman pelkäävän julkista kirjoittamista, mutta moni oli myös aiemmin pohtinut blogin aloittamista ja koki, että tällainen pakollinen koulublogi oli hyvä tapa kokeilla blogikirjoittamista.

*Olin jo pitkän aikaa ehtinyt suunnitella oman blogin perustamista ja nyt, viimein, kirjoitankin ensimmäistä päivitystäni. (A816)*

*Olen jo nyt oppinut paljon uutta, nimittäin perustamaan blogin. ☺ (A1366)*

*Noniin, nyt miekin löysin oikeaan paikkaan ja näin ollen aloitan elämän ensimmäisen blogin kirjoittamista! (A518)*

Oli myös opiskelijoita, jotka eivät ylipäänsä olleet kiinnostuneita internetistä, vaikka suuntautuivatkin opinnoissaan viestintään.

*En ole koskaan ollut mikään aktiivinen Internetin käyttäjä, saati että olisin lukenut kenenkään blogeja tai pitänyt sellaista itse! (A749)*

### **Blogin kirjoittaminen**

Blogi nähtiin oppimispäiväkirjana, jolla oli erilainen muoto kuin perinteisellä oppimispäiväkirjalla ennen kaikkea siksi, että blogi oli julkinen. Moni pelkäsi kirjoitusvirheitä, vaikka oppimisenäkökulmasta tärkein tavoite blogille oli kirjoittamaan tottuminen, jolloin virheiden määrä vähenee kirjoittamisen rutinoituessa. Erittäin harva kuitenkin luki säännöllisesti muiden blogeja ja kommentoi niitä. Enemmän tavallaan vain suoritettiin oman blogin kirjoittamista, koska se oli vaadittu kurssitehtävä.

*Tein lukukierroksen muiden blogeissa, kommentoin muutamia ja sitten on tietysti tämän oman kurssiblogin päivitys. Ja kaikki tämä verkossa... Mukava kuulla ja lukea kommentteja muiltakin kirjoittamisen vaikeudesta. (A34)*

## Kielenhuollosta saadut kommentit

Alumni-julkaisun kielenhuollon teki alemman vuosikurssin tradenomiopiskelijaryhmä, ja osa opiskelijoista koki, että jutuista tuli liiankin asiallisia ja ajateltu rentous katosi kielenhuollon myötä.

*Ensimmäiset kuulumiset oikoluvusta aiheuttivat hämmennystä, ainakin minussa. (A1323)*

## Blogikirjoittamisen unohtaminen

Ensimmäisen ryhmän osalta blogiunohtamisia raportoi postauksissaan vain muutama. Yhden opiskelijan päivitykset olivat pääsääntöisesti unohtamisen kirjaamia.

*... tämä blogin päivittäminen on hiukan unohtunut...Joten koetetaanpa ryhdistäytyä. (A88)*

## Kielenkääntäminen

Tilaaaja halusi Alumni-julkaisun lukijoiksi myös vaihto-opiskelijoita, joten julkaisu kansainvälistettiin kirjoittamalla joitain juttuja ruotsiksi, englanniksi ja ranskaksi. Ryhmässä oli näiden kielten osaajia, joten vieraalla kielellä kirjoittaminen ei nousut postauksissa määrällisesti esiin.

### 6.1.1.2 Blogit lukuvuodelta 2011–2012

Toisen Alumni-julkaisun ryhmässä lukuvuonna 2011–2012 oli 18 opiskelijaa ja bloggeja oli 13. Blogipäivityksiä eli postauksia näissä 13 blogissa oli 134. Keskimäärin yksi bloggaja teki 10 postausta. Se, että kurssikokonaisuuteen oli mahdollista tulla mukaan myös kesken lukuvuoden ja neljässä blogissa oli päivityksiä vain keväältä 2012, selittää nämä päivitysten edellisluvuvuotta vähäisempää määrää. Osa ryhmän opiskelijoista suoritti vain osan kurssikokonaisuuteen kuuluneista kursseista, ja osa opiskelijoista oli poistanut omia postauksiaan. Vähäisin postausten määrä koko vuoden bloganneella opiskelijalla oli 8, ja runsain postausten määrä 18 kappaletta oli tavallisella toimittajalla, ei päätoimittajalla, kuten edellisvuonna.

Päätoimittaja teki lukuvuonna 2011–2012 15 postausta, hänen aiemmat 11 postautaan oli tehty lukuvuonna 2010–2011, jolloin hän oli tekemässä ensimmäistä Alumni-julkaisua, mutta ei päätoimittajana. Hänen aiemmat postauksensa ovat mukana aiemman lukuvuoden analyysissä.

Vähäisimmän määrän koko vuonna postauksia tehnyt opiskelija oli opiskelijavaihdossa Kiinassa, jossa yhteydet blogipalveluun eivät toimineet, mikä selittää hänen osaltaan vähäistä päivitysten määrää.

Toisen Alumni-julkaisun tekijöiden ryhmässä oli paljon liikkuvuutta ja muutoksia edelliseen vuoteen verrattuna, eikä ryhmä ollut niin sitoutunut opintokokonaisuuteen kuin aiempi ryhmä.

Taulukossa 4 olen laskenut blogipäivitysten lukumäärät alaluokittain lukuvuodelta 2011–2012. Olen sijoittanut jokaisen postauksen sen sisällön perusteella johonkin alaluokkaan samalla tavoin kuin tein lukuvuoden 2010–2011 osalta. Alaluokat ovat samat kuin lukuvuonna 2010–2011.

*Taulukko 4. Blogipäivitysten määrät alaluokittain 2011–2012*

<b>Alaluokka</b>	<b>Blogipostauksia N = 134</b>
Opetuksen sisällön kuvaus	30
Oman tekemisen pohdinta	21
Oman jutun kirjoittaminen	21
Alumni-julkaisun tekemisen pohdinta	13
Oman oppimisen edistyminen	10
Blogin kirjoittaminen	8
Ryhmätyön tekeminen	5
Blogikirjoittamisen unohtaminen	5
Alumnityyppien luominen	5
Kielenkääntäminen	4
Julkaisun kuvitus ja kuvat	3
Ensimmäisen blogin kirjoittaminen	3
Toimituskokouksen pitäminen	3
Kielenhuollosta saadut kommentit	2
Muiden blogien lukeminen	1

### **Opetuksen sisällön kuvaus**

Myös toisen Alumni-julkaisun osalta opetuksen sisällön kuvausta oli suurin osa postauksista (30). Postauksissa ei edelliseen vuoteen verrattuna ollut turhautumista siihen, että jokainen kirjoitti saman sisältöistä blogia asioista, joita tunneilla oli käsitelty. Ryhmän opiskelijat siis hyväksyivät sen, että blogi oli oppimispäiväkirja, jossa saattoi olla ja olikin samojen asioiden raportointia kuin muilla. Jokainen opiskelija kuitenkin kirjoitti tunteista ja opetuksesta omin sanoin ja painotuksin.

*Kirjoitustyö jatkuu edelleen, nyt saimme raapustuksistamme palautetta opettajalta. (B1713)*

### **Oman tekemisen pohdinta**

Postauksissa näkyi myös, että opiskelijat olivat tyytyväisiä käytännön asioiden opeteluun, josta he ajattelivat olevan hyötyä työelämässä, ja siihen, että konkreettisten tuotosten kautta heidän olisi helpompi osoittaa tuleville työnantajilleen, mitä he osaavat.

*Pidän siitä, että kurssilla opetetaan ja tehdään konkreettisia asioita kuten tämä WordPressin käytön opetteleminen ja blogin kirjoittaminen. (B205)*

### **Oman jutun kirjoittaminen**

Myös kirjoittamista ja kirjoitustaidon kehittymistä pohdittiin useimmissa blogeissa. Toinen kirjoitettu juttu syntyi useimmilla ensimmäistä helpommin, joten oppimistakin tapahtui.

*Uutta juttua kirjoittaessani huomasin edistystä kirjoitustaidoissani. (B252)*

*Teen tällä hetkellä julkaisua etänä toisesta kaupungista käsin. Tämä on hetkiä, joissa mielestäni parhaiten tulee esiin sähköisen viestinnän etuudet. Työ ei ole paikkaan sidottu. (B152)*

### **Alumni-julkaisun tekemisen pohdinta**

Opiskelijoiden blogeissa näkyi se, että tällä kertaa ei enää lähdetty tyhjästä suunnittelemaan Alumni-julkaisun alustaa, vaan jutut tehtiin valmiille alustalle. Toisaalta edelleen kaivattiin selkeyttä ja konkreettista ohjeiden antoa.

*Koulussamme saisi olla enemmän kursseja, joissa saadaan jotain konkreettista aikaan, mitä sitten voi mahdollisesti esitellä tuleville työnantajille... tehtävänänto ei siis ollut kaikista selkein (B202)*

## Oman oppimisen edistyminen

Omaa oppimista pohdittiin joka toisessa blogissa, myös kokonaisuuden rakentumista pohdittiin.

*On ollut hieno nähdä ja kokea koko prosessi pienestä idean murusesta valmistuvaksi jutuksi. (B185)*

## Blogin kirjoittaminen

Blogin kirjoittaminen sai yleensä positiivisia kommentteja. Valitettavasti tässäkin ryhmässä blogosfääriä ei muodostunut, eli mielipiteensä sai kyllä postata blogiinsa, mutta se ei saanut aikaan aktiivista keskustelua. Blogi toimi siis enemmän kirjoittajansa tiedotus- ja pohdinta-alustana kuin ryhmän keskustelualueena.

*Blogi on hyvä kanava jakaa mielipiteitä, pohtia esille nousseista asioita, purkaa mieltä, vaihtaa mielipiteitä eli kommunikoida kaikista mahdollisista syistä sanan säilyn voimalla. (B151)*

*Toivottavasti saan toteutettua aikeeni uuden blogin perustamisesta, sillä tämän pitäminen oli hauskaa. (B191)*

## Ryhmätyön tekeminen ja blogikirjoittamisen unohtaminen

Tässäkin ryhmässä tehtiin yhteistyötä kielenhuoltoryhmän kanssa, mikä näkyi kielenhuollosta saatuja kommentteja koskevien päivitysten määrässä. Tradenomiopiskelijoiden keskinäistä ryhmätyön tekemistä pohdittiin viidessä postauksessa. Samoin blogikirjoittamisen unohtamisesta tehtiin viisi postausta. Usein myös luvattiin tehdä parannus blogikirjoittamisessa.

*Nyt jos vihdoin saisi aikaiseksi kunnolla päivittää blogia! (B224)*

## Alumnityyppien luominen

Markkinointiviestintä-kurssiin liittyvä Alumni-julkaisutyyppien teko tuli esiin muutamissa (5) postauksissa, koska se oli arvosteltava kurssitehtävä.

*Viime markkinointiviestinnän tunnilla aloimme miettiä markkinointiviestiä keksimällemme alumnihakmolle. (B155)*

## Kielenkääntäminen

Kaikki ryhmän opiskelijat tekivät kaksi juttua sekä käänsivät yhden juttunsa, joten myös kieliä, kääntämistä ja kielenhuollosta saatuja kommentteja koskevia päivityksiä oli.

*Tämä blogin kirjoittaminen on ebkäpä sieltä helpoimmasta päästä :D ... Omalta kohdalta tuo jutun kääntäminen ei ollut kaikkein helpoin tehtävä. (B244)*

### **Toimituskokouksen pitäminen**

Toimituskokoukset nousivat postauksissa myös esiin, moni harmitteli, jos ei päässyt osallistumaan toimituskokouksiin, koska sillä tavoin sai ideoita ja ajatuksia sekä pysyi selvillä, missä julkaisun tekemisessä ollaan menossa. Muiden blogien lukeminen mainittiin kuitenkin vain kerran, vaikka niiden avulla aiempi ryhmä koki pysyneensä selvillä muiden tekemisistä. Oliko niin, että tämä ryhmä ei lukenut ryhmän muiden opiskelijoiden blogeja, vai eivätkö he vain tehneet lukemisesta postausta?

Kielenhuollosta saadut kommentit

Kielenhuollosta saatu palaute huoletti jonkin verran, vaikka kielenhuoltajat olivat vastaavan koulutuksen alemman vuosikurssin opiskelijoita.

*...nimittäin se, millaista palautetta tulen saamaan kirjoittamastani jutusta kielenhuollon ryhmältä. Ensimmäinen kirjoittamani ”oikea” juttu. (B255)*

### **Muiden blogien lukeminen**

Jonkin verran mainittiin myös muiden blogien sisällöstä.

*On myös kiva huomata teidän muiden kurssilaisten blogeista, että osa on jo päässyt kunnolla toiminnan tasolle. (B1510)*

Nopeutettua aikataulua olisi kaivannut moni tämän ryhmän opiskelija. Kolme mainitsi blogissaan kirjoittavansa ensimmäistä blogiaan.

*Tästä lähtis sitten mun eka blogi! saas nähdä. (B218)*

### **Muut**

Erikoisuutena oli muutama call-to-action eli toimintaan kehottava postaus muutamassa blogissa. Vaikka tällaisten postausten tarkoituksena on aktivoida keskustelua, eivät ne siinä onnistuneet. Ensimmäisen lukuvuoden postauksissa tällaisia ei ollut.

*Mitäpä mieltä näistä määritelmistä hyvät opiskelija kollegat olette? (B157)*

WordPress-ohjelman lisäksi mainintoja muista ohjelmistoista oli erittäin vähän; vain Google Docs -sovellus ryhmätyön tekemisen helpottajana ja PhotoShop-ohjelma mainittiin. Yllättävää oli taas se, että ryhmä halusi käyttää Google Docs -sovellusta, vaikka heillä olisi ollut käytössään myös Wikispaces-alusta ja jokaisella sekä omat että toistensa blogit.

*...loppujen lopuksi WordPress olikin aika selkeä ja yksinkertainen käyttää.*  
(B256)

Wikispaces-alusta mainittiin vain yhdessä blogissa. Tämä ryhmä ei enää tehnyt yhteistyötä medianomiopiskelijoiden kanssa, joten tarvetta pakolliseen yhteistyöalustan käyttöön ei ollut. Wikispaces-alusta ei siis toiminut kuten olin ajatellut sen toimivan itseohjautuvan oppimisen alustana keskusteluissa ja pohdinnoissa sekä myös ryhmän sisäisissä ryhmätöissä.

### **6.1.1.3 Blogit lukuvuodelta 2012–2013**

Kolmannen Alumni-julkaisun lukuvuonna 2012–2013 opiskelijoita ryhmässä oli 17, ja blogeja oli 18. Yksi bloggaaja teki siis vain yhden testipostauksen, mutta ei jatkanut, joten tätä blogia ei analysoitu. Analysoitavien blogien määrä oli 17. Blogipäivityksiä näissä 17 blogissa oli 115. Keskimäärin yksi bloggaaja teki 7 päivitystä. Erittäin moni (15/17) oli poistanut osan blogipostauksistaan. Suurimmassa osassa (15/17) blogeja oli vain kevään 2013 postaukset, joten kaikkiaan tehtyjen postausten määrä on ollut huomattavasti suurempi. Syy postauksen poistamiseen ei ole tiedossani. Vähäisin päivitysten määrä yhdellä bloggaajalla oli 3 ja suurin määrä 10 päivitystä. Päätoimittaja postasi tässäkin ryhmässä eniten, yhteensä 10 kertaa.

Taulukossa 5 olen laskenut blogipäivitysten lukumäärät alaluokittain lukuvuodelta 2012–2013. Olen sijoittanut jokaisen blogipostauksen sen sisällön perusteella johonkin alaluokkaan. Alaluokat olivat samat kuin lukuvuonna 2010–2011 ja lukuvuonna 2011–2012, mutta kaikkiin alaluokkiin ei tullut postauksia. Kaikkiaan postauksia sisältäviä alaluokkia oli edellisiä lukuvuosia vähemmän kuten blogipostauksiakin.

Se, että suurin osa lukuvuoden 2012–2013 blogeista on vain keväältä 2013, hieman vääristää päivitystilastoa. Opiskelijoilla oli kuitenkin oikeus poistaa koko bloginsa tai osa siitä. Tämän vuoksi postauksissa korostuivat opetuskokeilussa keväällä käsitellyt asiat, erityisesti markkinointiviestintä, joka näkyy tässä tilastossa alumnityyppi- ja Alumni-julkaisupäivitysten määränä. Myös ryhmätyöpäivityksiä oli yli puolella opiskelijoista, koska alumnityyppien luominen tehtiin ryhmissä.

Wikispaces-alusta mainittiin postauksissa vain kaksi kertaa, molemmat alumnityypin päivitysten yhteydessä, joten alustan merkitys oli ryhmälle todella vähäinen. Wikispaces-postaukset eivät kerro aktiivisesta keskustelusta Wikispaces-alustalla tai ylipäänsä Wikispaces-alustan aktiivisesta käytöstä.

Taulukko 5. Blogipäivitysten määrät alaluokittain 2012–2013

<b>Alaluokka</b>	<b>Blogipostaukset N</b> <b>= 115</b>
Oman tekemisen pohdinta	32
Opetuksen sisällön kuvaus	18
Blogikirjoittaminen	14
Alumnityyppien luominen	12
Oman jutun kirjoittaminen	10
Kurssikirjojen lukeminen	6
Poissaolo oppitunneilta	4
Blogin unohtaminen	4
Muiden blogien lukeminen	3
Ryhmätyön tekeminen	3
Alumni-julkaisun tekemisen pohdinta	2
Kielenkääntäminen	2
Oman oppimisen edistyminen	2
Toimituskokouksen pitäminen	2
Julkaisun kuvitus ja kuvat	1

### **Oman tekemisen pohdinta**

Kolmannen Alumni-julkaisuryhmän opiskelijat tekivät eniten oman tekemisen pohdinta -tyyppisiä postauksia, kun aiemmilla ryhmillä oli eniten opetuksen sisällön kuvaukseen liittyviä postauksia. Oman tekemisen pohdinta -postaukset liittyivät joskus tunnin sisältöön, ja siitä opiskelija oli jatkanut jonkin asian pohtimista



itsenäisesti. Suurin osa tässä alaluokassa oli kuitenkin opetuksen sisältöön liittymättömiä, irrallisia pohdintoja tai toteamuksia.

*...miksi minun kannattaisi ryhtyä oman korkeakouluni alumniksi. Mitä lisäarvoa alumnus minulle mahdollisesti tarjoaisi? (C305)*

*En tiedä mistä saisin uutta virtaa loppuvuoteen. (C275)*

### **Opetuksen sisällön kuvaus**

Opetuksen sisällön kuvaus -tyyppisiä postauksia oli paljon, 15 prosenttia kaikista lukuvuoden 2012–2013 postauksista.

*...ja oli mielestäni mukavaa päästä tekemään markkinointiviestintäsuunnitelmaa, tällaiset oikeat tuotokset kun antavat usein itselle paljon enemmän kuin normaalit kokeet. (C341)*

### **Blogikirjoittaminen**

Samoin kuin aiemmissa ryhmissä blogin kirjoittaminen tuntui välillä pelkästään pakolliselta koulutehtävältä.

*Yritän siis nyt tämän kurssin aikana tsempata blogin kirjoituksen kanssa, ja oikeasti kokeilla vuodattaa ajatuksiani kunnolla tänne. Tuntuu, että tähän asti olen vain päivittänyt blogia päivittämisen vuoksi. (C325)*

### **Alumnityyppien luominen**

Lukuvuoden 2012–2013 postauksista suurin osa oli keväältä, joten paljon oli kevään markkinointiviestinnän kurssien tehtäviin liittyviä postauksia. Markkinointiviestintäsuunnitelma oli myös arvosteltava ryhmätehtävä, joten oli ymmärrettävää, että se pohditutti opiskelijoita.

*Markkinointiviestintäsuunnitelman laatimisessa haastetta luovat ryhmän jäsenten aikataulut, kun toiset ovat töissä, toiset ulkomailla ja ketkä missäkin. (C314)*

### **Oman jutun kirjoittaminen**

Alumni-julkaisuun kirjoittaminen oli myös tärkeä alaluokka. Tavallaanhan koko kurssikokonaisuus pyöri kirjoitettavien juttujen ympärillä, ja koska ne olivat monille ensimmäisiä julkaistavia juttuja, oli luonnollista, että juttujen kirjoittaminen pohditutti.

*Lisäksi olen muokannut ensimmäistä juttuani siitä saatujen korjausehdotusten perusteella. Eli kaiken kaikkiaan hyvällä mallilla tuntuu olevan hommat. (C317)*

### **Kurssikirjojen lukeminen**

Missään aiemmissa blogeissa ei ollut päivityksiä kurssikirjoista, mutta lukuvuonna 2012–2013 kurssikirjapostauksia oli yllättävän paljon. Joko aiemmissa ryhmissä ei ollut luettu kirjoja tai sitten niiden lukemisesta ei ollut puhuttu.

### **Poissaolo oppitunneilta**

Viimeinen tutkittava ryhmä oli kriittisin, ja se näkyi erityisesti yhden opiskelijan postauksissa, joissa hän postasi omista poissaoloistaan oppitunneilta. Hän koki koko opetuskokeilun tehtävät täysin turhiksi, ja ajan olisi voinut hänen mukaansa käyttää paremmin.

*Moni on varmaan ihmetelty, minne toimitussihteeri katosi. En oikein tiedä itsekään. Alumni-julkaisu sai jäädä, koska se, että juttuni olisi myöhässä, ei hetkauttaisi yhtään ketään. (C274)*

### **Blogin unohtaminen**

Suurin osa pyrki kirjoittamaan blogia säännöllisesti kerran viikossa rytmiin, joka oli suositus, mutta unohduksista postaamisiakin oli.

*Se siis siitä uudesta alusta jolloin kirjoittaisin joka viikko! (C324)*

### **Muiden blogien lukeminen**

Vain kolme päivitystä oli muiden päivitysten lukemisesta ja kaksi toimituskokouksista. Kurssikirjallisuuden lukemisella haluttiin saada lisää teorialtietoa journalismista ja markkinointiviestinnästä, kun aiemmissa ryhmissä oli luettu enemmän toisten blogien ja käytetty aikaa Moodlessa olevien kurssimateriaalien ja esimerkiksi toimituskokousten muistioiden lukemiseen.

*Ensimmäinen toimituskokous loman jälkeen on pidetty, ja kävimme läpi missä vaiheessa jokainen on toisen jutun kirjoittamisen osalta. (C434)*

*Selailin myös kurssitoverieni blogeja, ja jotain sain niistäkin irti. (C332)*

### **Ryhmätyön tekeminen**

Monet ryhmätyön tekemiseen liittyvät asiat koskivat erityisesti ryhmässä tehtävän markkinointiviestintäsuunnitelman tekemistä. Huomattavaa kuitenkin oli, että ryhmätyötä tehtiin esimerkiksi Facebookissa eikä Wikispaces-alustalla, joka oli tarkoitettu nimenomaan ryhmätyön tekemiseen.

*Markkinointiviestinnän ryhmätyö tuli viikonloppuna valmiiksi...Ryhmätyötä oli helppo suunnitella Facebookin avulla. (C351)*

*Alumni-julkaisu jää jalkoihin. (C277)*

*Toivottavasti sen joskus saan tarkistettuna takaisin, koska haluaisin kuitenkin julkaista tekstin myös englanniksi. (C356)*

### **Oman oppimisen edistyminen**

Omaa oppimista kommentoitiin vain kahdessa postauksessa.

*Ehkä opittujen asioiden listaaminen auttaa ymmärtämään, että olen oppinut oikeasti paljon. (C372)*

### **Julkaisun kuvitus ja kuvat**

Oman jutun kuvittamisesta oli vain yksi postaus.

*Kuvat ei niin millään meinanneet mennä niin kuin niiden halusin mennä. (C358)*

#### **6.1.1.4 Koonti blogipäivityksistä**

Taulukossa 6 olen laskenut yhteen kaikki lukuvuosien 2010–2011, 2011–2012 ja 2012–2013 blogipostaukset alaluokan perusteella. Alaluokat olivat kaikkien kolmen vuoden aikana samoja. Tällöin postausten määrien perusteella laskettu järjestys muuttui.

Opetuksen sisällön kuvaus ja oman tekemisen pohdinta olivat edelleen merkittävimpiä, mutta ne alaluokat, jotka olivat tärkeitä ja arvioitavia suorituksia jokaisena lukuvuonna (oman jutun kirjoittaminen, blogin kirjoittaminen ja alumni-tyyppien luominen) saivat enemmän mainintoja. WordPress-ohjelman käyttö- ja Wikispaces-alaluokissa oli mainintoja vain ensimmäisenä lukuvuonna, samoin kuin luonnollisesti yhteistyö medianomiopiskelijoiden kanssa -alaluokassa. Kun näitä sovelluksia ei erikseen painotettu, myös niiden merkitys jäi opiskelijoille vähäisemmäksi.

Taulukko 6. Blogeissa 2010–2013 mainitut kaikki alaluokat yhteenlaskettuina

Alaluokat	Blogipostauksia N = 604
Opetuksen sisällön kuvaus	131
Oman tekemisen pohdinta	65
Oman jutun kirjoittaminen	51
Alumni-julkaisun tekemisen pohdinta	39
Oman oppimisen edistyminen	36
Alumnityyppien luominen	32
Blogin kirjoittaminen	28
Poissaolo oppitunneilta	27
Ryhmätyön tekeminen	24
Toimituskokouksen pitäminen	23
Yhteistyö medianomiopiskelijoiden kanssa	20
WordPress-ohjelman käyttö	17
Wikispaces-alustan käyttö	17
Blogikirjoittamisen unohtaminen	12
Muiden blogien lukeminen	12
Julkaisun kuvitus ja kuvat	11
Ensimmäisen blogin kirjoittaminen	9
Kielenkääntäminen	8
Kielenhuollosta saadut kommentit	6
Kurssikirjojen lukeminen	6

Taulukossa 7 olen yhdistänyt taulukon 6 alaluokat yläluokiksi. Muodostin yläluokat pääsääntöisesti sellaisista alaluokista, joissa oli eniten blogipostauksia.

Yläluokkaan Opetustunnit olen liittänyt kaikki opetukseen liittyvät alaluokat: Opetuksen sisällön kuvaus, oman tekemisen pohdinta, poissaolo oppitunneilta, Alumni-julkaisun tekemisen pohdinta ja kurssikirjojen lukeminen. Opetuksen sisällön kuvaus -luokassa oli oppituntien kulkuun ja sisältöön liittyviä postauksia, oman tekemisen pohdinta -luokassa opiskelijan omia ajatuksia, poissaolo oppitunneilta -luokassa omiin poissaoloihin liittyviä syitä, Alumni-julkaisun tekemisen pohdinta -luokassa yleisesti julkaisuun liittyviä ajatuksia ja kurssikirjojen lukeminen -luokassa kirjallisuuden tutustumista.

Yläluokkaan Yhteistyö olen liittänyt kaikki yhteiseen toimintaan liittyvät alaluokat: Alumnityyppien luominen, ryhmätyön tekeminen, WordPress-ohjelman käyttö, toisten blogien lukeminen ja yhteistyö medianomiopiskelijoiden kanssa. Alumnityyppien luominen -luokassa mietittiin ryhmätyönä kenelle Alumni-julkaisua tehdään, ryhmätyön tekeminen -luokassa käsiteltiin ylipäänsä ryhmätyön tekemistä, WordPress-ohjelman käyttö -alaluokassa aiheena oli yhteiskäyttöisiin alustoihin tehty WordPress-ohjelman käytön haasteet tai helppous, toisten blogit -luokassa puhuttiin muiden blogien lukemisesta ja niistä saatuja ajatuksia ja ideoita ja yhteistyö mediaopiskelijoiden kanssa -luokassa käsiteltiin medianomiopiskelijoiden kanssa tehtyä yhteistyötä, ei siis tradenomiopiskelijoiden keskinäistä ryhmätyötä.

Yläluokkaan Avoin toimeksianto olen yhdistänyt kaikki opiskelijoiden itseohjautuvaan toimintaan liittyvät alaluokat: Blogikirjoittamisen unohtaminen, toimituskokouksen pitäminen, Wikispaces-alustan käyttö ja oman oppimisen edistyminen. Blogikirjoittamisen unohtaminen -luokkaan kuuluvat postaukset ovat oman toiminnan ohjauksen epäonnistumisen päivityksiä, toimituskokouksen pitäminen -luokassa on yhteisen toiminnan suunnittelu kokouksissa, Wikispaces-alustan käyttö -luokassa on yhteisen alustan käyttöön ja oman oppimisen edistyminen -luokassa omaan oppimiseen liittyvät postaukset.

Yläluokkaan Julkikirjoittaminen olen yhdistänyt kaikki julkaisuun ja julkaisemiseen liittyvät alaluokat: Oman jutun kirjoittaminen, blogikirjoittaminen, julkaisun kuvat ja kuvitus, ensimmäisen blogin kirjoittaminen, kielenhuollosta saadut kommentit ja kielenkääntäminen. Oman jutun kirjoittaminen -alaluokassa oli yleisesti kirjoittamiseen liittyvää, blogikirjoittaminen-alaluokassa blogin päivitykseen liittyvää, julkaisun kuvat ja kuvitus -alaluokassa oli kuvitukseen liittyviä pohdintoja, ensimmäisen blogin kirjoittaminen -alaluokassa oli ensimmäisen blogin pitämiseen liittyviä pohdintoja, kielenhuollosta saadut kommentit -alaluokassa on oman tekstin saamien kielikorjauksien pohdintaa ja kielenkääntäminen-alaluokassa oman tekstin kääntämiseen liittyviä pohdintoja.

Taulukko 7. Blogeissa 2010–2013 mainitut kaikki alaluokat yhdistettyinä yläluokiksi.

Yläluokka ja siihen sisältyvät alaluokat	Kaikkiaan blogeissa mainittu
<b>OPETUSTUNNIT</b>	<b>218</b>
Opetuksen sisällön kuvaus	131
Oman tekemisen pohdinta	65
Alumni-julkaisun tekemisen pohdinta	10
Kurssikirjojen lukeminen	9
Poissaolo oppitunneilta	3
<b>YHTEISTYÖ</b>	<b>100</b>
Alumnityyppien luominen	30
Ryhmätyön tekeminen	23
WordPress-ohjelman käyttö	22
Toisten blogien lukeminen	13
Yhteistyö medianomiopiskelijoiden kanssa	12
<b>JULKIKIRJOITTAMINEN</b>	<b>72</b>
Julkaisun kuvitus ja kuvat	16
Oman jutun kirjoittaminen	15
Blogin kirjoittaminen	14
Ensimmäisen blogin kirjoittaminen	10
Kielenhuollosta saadut kommentit	9
Kielenkääntäminen	8
<b>AVOIN TOIMEKSIANTO</b>	<b>61</b>
Blogikirjoittamisen unohtaminen	22
Toimituskokouksen pitäminen	18
Wikispaces-alustan käyttö	13
Oman oppimisen edistyminen	8

### Opetustunnit

Eniten postauksia (218) tuli luonnollisesti opetuksen sisällön kuvausta ja oman toiminnan pohdintaa sisältäviin alaluokkiin. Blogihan oli tarkoitettu nimenomaan julkiseksi oppimispäiväkirjaksi, ja sellaisena se toimi erittäin hyvin. Oppimispäiväkirjaan kuuluvat selkeästi sekä sisältökuvaukset että oma pohdinta.

Vasta kolmatta Alumni-julkaisua tehtäessä opiskelijat postasivat myös kurssikirjoista, joita ajattelivat lukevansa tai olivat jo lukeneet. Aiemmin opiskelijat ajattelivat siis kurssialustan opetusmateriaalin riittävän teoriamateriaaliksi tai heidän

aikansa ja mielenkiintonsa ei riittänyt enää lisämateriaalin opiskeluun. Koska koko Alumni-julkaisukokonaisuudessa ei järjestetty perinteisiä tenttejä, ehkä tarvetta kurssikirjallisuuden lukemiselle ei koettu olevan, vaan opiskelijat ajattelivat kurssin suorittamisen riittävän ilman taustoittavaan lisämateriaaliin tutustumista. Toisaalta ensimmäisen lukuvuoden Alumni-julkaisualustan ja itse Alumni-julkaisun tekemiseen liittyvää materiaalia oli kuitenkin saatavilla kurssialustalla paljon ja sitä myös käytiin yhdessä läpi enemmän kuin myöhemmin. Aivan samoin kuin blogien lukemisesta, myöskään kirjallisuuden lukemisesta ei jää jälkeä, ellei siitä mainitse, tee blogipostausta tai kommentoi jonkun blogia.

## **Yhteistyö**

Blogeista oli luettavissa Alumni-julkaisun haasteet ja onnistumiset. Erityisesti aluksi monissa blogeissa toivottiin selkeitä ja konkreettisia ohjeita avuksi Alumni-julkaisun toteuttamiseksi. Yhteis- ja ryhmätyötä blogeissa käsiteltiin paljon, ensimmäisen Alumni-julkaisun blogeissa käsiteltiin yhteistyötä medianomiopiskelijoiden kanssa ja toisen Alumni-julkaisun blogeissa yhteistyötä alemman vuosikurssin tradenomiopiskelijoiden kanssa, kun nämä tekivät kielenhuollon Alumni-jutuille.

Toisten blogien lukemista ja kommentointia käsiteltiin myös paljon, ajatuksena oli ollut, että opiskelijat muodostaisivat blogeillaan yhteisön, blogosfäärin, jossa he voisivat keskenään keskustella mietityttävistä asioista ja etsiä mahdollisesti ratkaisuja pulmiin. Tällainen blogosfääri kuitenkin jäi muodostumatta kaikkina tutkimuslukuvuosina, koska harva kommentoi lukemiaan blogoja eivätkä kirjoittajat itse olleet aktiivisesti vastaamassa saamiinsa kommentteihin.

*Mielenkiintoisin tuttavuus oli kyllä tämä bloggaaminen. Jonkinlainen sordiino kuitenkin on päällä ja ainakin kirjoitusvirheitä tulee kytättyä, mikä ei varmaan ole ollenkaan huono asia. Mukavinta kuitenkin on lukea toistenkin ajatuksia ja joskus jopa kommentoida niitä. On ihan hyvä huomata, että samasta asiasta voi olla hyvinkin erilaisia näkökulmia ihan kirjoittajasta riippuen. Se on minusta juuri sitä joka paikassa toivotettua yhteisöllisyyttä. (A310)*

*Seurailen kuitenkin blogien ja wikipeissin kautta, mitä milloinkin on meneillään. (A86)*

*Onneksi on kurssitovereiden blogit, joiden kautta voi muistella mitä tunnilla puhuttiin ja peräti – oppia – jotakin! (C36)*

Alumnityyppien miettiminen näkyi miltei kaikissa blogeissa, koska opiskelijoiden piti yhdessä päättää, minkälaisille alumnityypeille he julkaisun tekevät. Alumni-tyyppien luominen tehtiin ryhmätyönä ja siihen liittyi markkinointiviestintäsuunnitelman tekeminen julkaisulle. Olisi odottanut, että kaikki ryhmätyöt

olisi tehty Wikispaces-alustalla, mutta opiskelijat käyttivät ryhmätöihin myös muita verkossa olevia sovelluksia, esimerkiksi tiedostojen jakoon tarkoitettua Google Docs-palvelua.

*...ryhmätöitä helpottaa huomattavasti erilaiset sähköiset palvelut kuten esim. googledocs. (B154)*

Myös Facebook-sovellusta käytettiin, ja opiskelijat tekivät Facebookiin suljetun ryhmän Alumni-julkaisun tekemistä varten. Facebook oli jokaisen opiskelijan päivittäisessä käytössä, joten se oli helpompi ja arkisempi käyttää kuin erillistä kirjautumista vaativa Wikispaces-alusta tai toisaalta blogista toiseen siirtymistä vaativa blogien kommentointi.

### **Julkikirjoittaminen**

Suurin osa opiskelijoista kirjoitti tässä opetuskokeilussa ensimmäistä blogiaan, jolloin omien ajatusten julkaiseminen tuntui aluksi ehkä pelottavaltakin. Blogi koettiin julkiseksi oppimispäiväkirjaksi, jossa julkisuus tuntui aluksi jännittävän eniten.

*Olen jälleen outojen haasteiden edessä: jokainen opiskelija pitää opiskelukokemuksistaan blogia! (B1618)*

Julkista kirjoittamista ja oman kirjoittamisosaamisen kasvua ja varmuuden lisääntymistä kuvattiin julkaisuprosessin edetessä. Ensimmäinen juttu jännitti, mutta toinen syntyi monilta jo huomattavasti vaivattomammin. Myös jutun kuvitus, kielienhuollosta saadut kommentit ja vieraille kielelle kääntäminen jännittivät aluksi.

*Ensimmäistä juttuani kirjoittaessa mietin, että tuleekohan tästä ikinä valmista. Olin jopa pienen abdistuksen vallassa... syntyi toinen juttuni paljon helpommin. (B192)*

### **Avoim toimeksianto**

Ensimmäisen Alumni-julkaisun blogeissa näkyi avoimen toimeksiannon vaativuus, jollaiseen opiskelijat eivät olleet tottuneet. Toisen ja kolmannen lukuvuoden blogeissa vastaavaa ei ollut, koska Alumni-julkaisualusta oli valmis eikä julkaisun tekemistä aloitettu täysin tyhjästä.

*Alan uskoa, että prosessi sittenkin on hyvin opettavainen, vaikka aluksi kaikki tuntui hyvin kaoottiselta, ja että räpellämme vain jotakin epämääräistä koko syksyn. Olin väärässä. Käytännössä kaipaisin hallitumpaa lähestymistapaa aiheeseen. Lisäksi minä haluan aina hallita kokonaisuuksia. (A730)*



Ensimmäisen Alumni-julkaisun lukuvuonna 2010–2011 osa opiskelijoista jäi sivustaseuraajiksi muiden ottaessa vastuuta kokonaisuudesta. Tällöin blogeissa käynnistyi keskustelu siitä, kuka Alumni-julkaisua tekee ja kuka päättää miten ja milloin se tehdään sekä millainen Alumni-julkaisusta tulee. Vastaavaa ei toisen ja kolmannen lukuvuoden blogeissa ollut.

*Jonkinlaiseksi ongelmaksi taitaa olla muodostumassa se, kuka projektia oikeasti tekee, kun ainakin tällä hetkellä suuri osa tapahtuu keskustelualustalla. Myönnän, että tarvitsen itsekin muistutusta wikispacesin käytöstä. Olemme niin tottuneet tunnilla istumiseen, käytännön ryhmiin ja muihin valvottuihin tapoihin, että keskustelualustalle kommentoinnista on aika helppo unohtua. (A1120)*

*Vähän vaivaa se, että onko tässä nyt vaan äänekkäimpien mielipiteet otettu huomioon. Osa porukasta on aika hiljaa, tuleeko tästä ollenkaan heitä miellyttävää juttu. Mutta jos ei sano, mitä ajattelee, niin eihän sille kai voi mitään. (A1358)*

Lukuvuoden 2010–2011 Alumni-julkaisun blogit keskittyivät alun epävarmuuden kuvausten jälkeen konkreettiseen tekemiseen eli postauksiin viestinnän opiskelijoiden julkaisun ulkoasuehdotuksista sekä ryhmätyönä tehtävistä, kuvitteellisista alumnityypeistä.

Toisen Alumni-julkaisun blogeissa oli useita prosessin nopeuttamiseen liittyviä päivityksiä, koska sillä kertaa ei enää ollut tarvetta suunnitella koko julkaisupohjaa alusta alkaen eikä aikaa kulunut konseptointiin ja julkaisusuunnitteluun. Myös blogikirjoittamisen unohtaminen tuli esille monissa postauksissa kaikkina lukuvuosina. Ehkä blogin kirjoittamista ei koettu niin tärkeänä tapana pohtia omaa oppimista, koska ylipäänsä omaa oppimista koskevia päivityksiä oli vain muutama.

*Onneksi toimituskokous pelasti minut jälleen epätoivoon hukkumiselta, ja sain lisää ideoita. (C411)*

Blogipäivitysten määrä, 355, oli suurin ensimmäisen lukuvuoden 2010–2011 blogeissa. Tätäkin selittää todennäköisimmin se, että oppimisen pohtimista, ryhmätyötä ja yhteisiä asioita oli enemmän käsiteltävinä, kun tradenomiopiskelijat suunnittelivat koko Alumni-julkaisun alustan tyhjästä aloittaen medianomiopiskelijoiden kanssa. Edes se, että toisena ja kolmantena lukuvuonna osassa blogeista oli jäljellä vain joko kevät- tai syyskausi, ei selitä blogipäivitysten vähäisempää kokonaismäärää lukuvuosina 2011–2012 (134) ja 2012–2013 (115).

Kiteytin koko blogikirjoittamisen yhteen ydinluokkaan, jonka nimesin Julkaisun toteutumiseksi. Kaikki blogeihin tehdyt postaukset käsitelivät tavalla tai toisella sitä, toteutuuko Alumni-julkaisu ja millaisena se toteutuu sekä minkälainen opiske-

lijan oma osuus on Alumni-julkaisussa. Jokaisessa postauksessa pohdittiin, millaisen jutun yksittäinen opiskelija saa aikaan ja toisaalta sitä, millaisen Alumni-julkaisun nämä yksittäiset jutut muodostavat.

### 6.1.2 Wikit

Wikissä olleista keskusteluista tässä analysoidaan ainoastaan prosessianalyysiä koskevat eli Prosessi-kategoriassa olleet päivitykset. Wikispaces-alusta oli tarkoitettu erityisesti yhteistoiminnallisen oppimisen alustaksi eli yhteisen ajatusmaailman ja suunnitelman aikaansaamiseksi koko Alumni-julkaisun tekemistä varten, ja opiskelijoita oli ohjeistettu kirjoittamaan kaikki tällaiset kommentit Prosessi-kategoriaan. Huomioitavaa kuitenkin on, että suurin osa Wikispaces-alustalle tehdyistä päivityksistä koski jotain aivan muuta aihetta kuin Alumni-julkaisun tekemisen prosessia.

#### 6.1.2.1 Alumnijulkaisu1

##### Alkaako selkiytyä?

Ensimmäinen itse prosessista tehty kommentti tehtiin heti sellaisen lähiovetustun- nin jälkeen, jolloin tradenomiopiskelijat ja medianomiopiskelijat olivat tavanneet kasvokkain ja miettineet Alumni-julkaisun juttulistaa eli ensimmäiseen Alumni-julkaisuun kirjoitettavia juttuja. Juttulistan saaminen konkreettisesti näkyviin luokan valkotaululle (kts. kuvio 21) kaikille samanaikaisesti sai Alumni-julkaisun tekemisen tuntumaan todellisemmalta. Kaikkiaan kuusi kommenttia oli samaa mieltä projek- tin konkretisoitumisesta, eikä yksikään ollut eri mieltä. Alkaako selkiytyä? -niminen aloitus ei tullut päätoimittajalta. Siihen tuli viisi komppaavaa kommenttia.

*Ennen tuntia oli kyllä sellainen olo, että miten me saadaan mitään sisältölistaa aikaiseksi, mutta yllättävän helposti se kävi. Ja todella selkeytti, kun näki silmiensä edessä ”mustaa valkoisella”.* (1P4)

*Aika moni on näköjään miettinyt ihan samaa asiaa. Minustakin tuntui, että meillä ei mitenkään voi olla sisältölistaa määräaikana valmiina. Mutta näkö- jään onnistuimme. =)* (1P7)

##### Hiljaisten ääni kuuluviin

Hiljaisten ääni kuuluviin -viesti oli päätoimittajan tekemä, ja se käsitteli kaikkien opiskelijoiden mukaan saamista. Aloituksen lisäksi keskusteluun tuli neljätoista viestiä, joissa keskusteltiin eri syistä olla aktiivinen tai passiivinen Alumni-julkaisun tekemisessä.

*Tätä samaa minäkin vähän ihmettelin. En ole täällä alustalla käynyt sitten viime keskiviikon, mutta hyvin on vähissä uudet keskustelun avaukset tai edes kommentit. Miten se julkaisu sitten tulisi etenemään?* (1P12)

*Kaikilla ideat ei välttämättä kumpua yhtä tehokkaasti kun muilla, mun mielestä on tyhmää alkaa syyttelemään siitä ihmisiä. itse olen täällä kyllä käynyt, mut jos ei tunnu olevan mitään painavaa uutta sanottavaa niin miks on pakko sanoa. Ja eikö se sitten voisi mennä niin, että ne jotka on ollu vähän hiljaisempia, vois sitten tehdä niitä jotain ihan konkreettisia tehtäviä, mitä sitten tämän edetessä tulee?? (1P13)*

*Minä oon tällä hetkellä hyvin hiljainen sivusta seuraaja, myönnän! Vaikea osallistua täysillä, kun ei pääse tunneille...korjaan asian heti kun pääsen paikalle eli vasta viikon päästä. (1P20)*

### **Ihmisten erilaisuus**

Osa opiskelijoista pohti, miten ihmisten erilaisuus tulee esille erityisesti projektitöissä. Koska selkeää työnjakoa ei annettu, opiskelijoiden piti itsensä aktiivisesti pohtia, miten töitä tehtäisiin. Juuri tällaisia keskusteluja ja pohdintoja varten olin Wikispaces-alustan tehnyt.

*Niin ja toisetahan ovat enemmän teoreettisia, toiset konkreettisia. Ja varsinkin tällaisissa jutuissa tai projektihässäköissä ne ominaisuudet usein korostuvat. (1P15)*

*Joo kyllä kaikki varmaan tietää sen että töissä joutuu tekemään sellaista mikä ei ehkä kiinnostaisi yms. Ja siä sen sanoit, miten saisimme jokaiselle jotakin mielenkiintoista tekemistä?? Ja jos aihe olisi mielenkiintoisempi niin tulisiko enemmän abkeruutta näihin keskusteluihin?? (1P18)*

### **Vastakkainasettelu**

Wikispaces-alustalla käyty keskustelu kuvasi kaikkiaan hyvin sitä tilannetta, joka luokkatilassa välillä oli. Jossain vaiheessa kaksi eri vuosikurssien tradenomiopiskelijaryhmää (JA09-ryhmä ja JA10-ryhmä opiskelujen aloitusvuoden mukaan) jopa asettuivat istumaan luokan vastakkaisille puolille. Tämä jako muodostui osittain siksi, että JA10-ryhmässä oli useita jo pitkään työelämässä olleita opiskelijoita, joilla oli aiempi tutkinto, muutamalla ylempi korkeakoulututkinto, ja he halusivat nopeuttaa opintojaan vuodella osallistumalla Alumni-julkaisun tekoon JA09-ryhmän kanssa. JA09-ryhmä taas koostui pääasiassa nuoremmista, perinteisistä päiväopiskelijoista, jotka suorittivat ensimmäistä korkeakoulututkintoaan heti ylioppilaaksi tulon tai ammattiin valmistumisen jälkeen.

*Miten sen hiljaisen nyt sitten määritteleekään. Itse en henkilökohtaisesti tunne olevani kotonani tällä puolella, aikaisemman koulutukseni pohjalta tuntisin olevani huomattavasti kotoisampi digien puolella. Näin ollen en välttämättä*

*kirjoita tänne paljoakaan... Voin omalta osaltani sanoa, koska oletan että tässä nyt puhutaan 09 vs 10, vai puhutaanko työtaustalla vs koulutaustalla? että ainakin 09 tytöt tekevät älyttömän hyvää jälkeä vaikkeivät aina ole niin äänessä. :) (1P21)*

*Minusta tässä ei nyt ole kyse mistään vastakkainasettelusta tai kenenkään syylistämisestä. Yritin herätellä keskustelua siitä, miten eli missä muodossa ja millä tavalla tätä prosessia voisi viedä eteenpäin niin, että kaikki tuntevat pääsevänsä osallisiksi. (1P23)*

### **Miten prosessi toteutetaan?**

Seuraava päätoimittajan aloittama Miten prosessi toteutetaan? -keskustelu kertoi edelleen samasta ongelmasta eli kaikkien tradenomiopiskelijoiden mukaan saamisesta Alumni-julkaisun tekoon.

*Miten tämä prosessi viedään kunnialla loppuun? Epäilen, että jos kaikki jää yksittäisten opiskelijoiden oman vapaaehtoisen aktiivisuuden varaan, niin saat-  
taa koko prosessille käydä ohraisesti. Kaikilla on varmasti paljon hommia eikä  
kukaan erityisesti himoitse niitä lisää. (1P40)*

*Lyödäänkö vain aikarajat lukkoon ja katsotaan, kuka vaivautuu jotain tekemään? (1P41)*

*Halutaanko, että opettaja jakaa tehtävät ja ilmoittaa aikarajat sekä valvoo niiden noudattamista? (1P42)*

### **Vastuunjako**

Erityisesti vastuunjako puhututti, moni kaipasi selkeää työnjakoa, johon oli aiemmissa opinnoissa ja projekteissa totuttu. Vapaa toimeksianto ja itseohjautuva työtapo aiheuttivat selvästi hankaluuksia.

*Valitaanko opiskelijoista jonkinlainen toimitus päätoimittajineen sekä toimitus-  
sihteereineen ja annetaan työnjohtotehtävät heille? Mitä muita tapoja vielä on?  
(1P43)*

*Jonkinlaiset vastuuhenkilöt (tässä tapauksessa toimitus) on kyllä hyvä valita lyömään niitä aikarajoja ja opettaja vielä varmistamaan, että kaikki tulee tehtyä. En tiedä onko tuo kuitenkaan ajankohtaista, kun eikö niitä juttuja ole vasta keväällä tarkoitus tehdä? (1P46)*

*Itse ainakin kaipaisin perinteisiä ”pyöreän pöydän ryhmätapaamisia” siis, että kaikki olisivat paikalla, olisi sihteeri ja puhemies ja päätöksiä tehtäisiin vaikka äänestämällä. Sitten, kun aletaan jakamaan juttuideoita niin tämä tapa olisi mielestäni hyvä. Vai oliko tämän projektin idea juuri tässä virtuaalisuudessa? Haikailenko vaan vanhojen ja tuttujen tapojen malleja? :) (1P48)*

Joku olisi halunnut luottaa myös siihen, että asiat järjestyvät ilman erillisiä vastuunjakoja. Tämä muistuttaa tavallista luokkaopetusta, jossa opettaja antaa ohjeet ja opiskelijat tekevät annetut tehtävät ohjeen mukaan.

*Uskon, että kaikki osallistuu projektiin viimeistään kun julkaisuun saadaan konkreettista sisällöntuottamista, niitä juttuja. (1P45)*

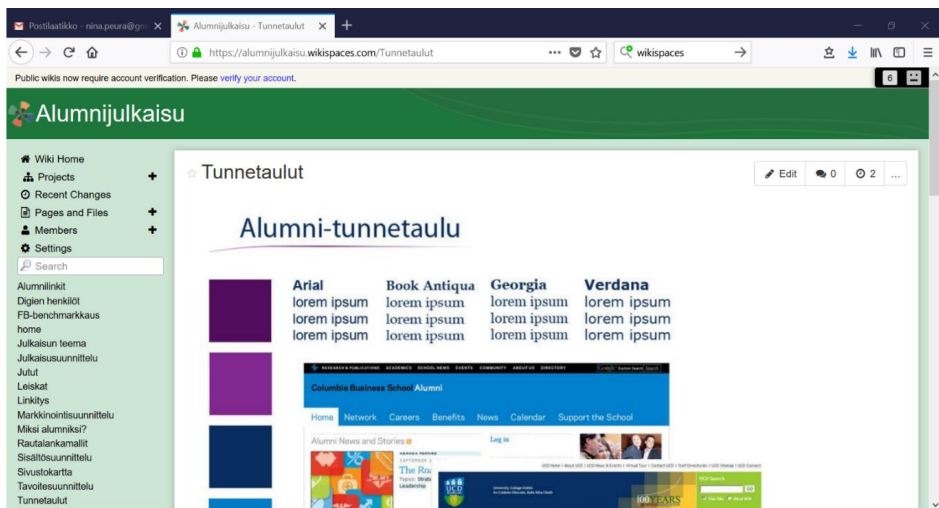
Kommentteja tuli sekä puolesta että vastaan. Pohdittiin, olisiko kuitenkin helppointa, jos opettaja jakaisi tehtävät ja antaisi aikarajat eli muuttuisi ohjaajasta enemmän perinteiseksi projektipäällikköopettajaksi. Toisaalta joku ehdotti, että jätetään kaikki avoimeksi ja vastuuntuntoisimmat voivat sitten tehdä kaiken. Joku mietti myös päätoimittajan ja toimitussihteerin eli toimituksen vastuuhenkilöiden vastuita. Viimeisessä kommentissa otettiin esiin kiinnostavin eli se, kuinka paljon tässä oli kyse nimenomaan virtuaalisen ympäristön käytöstä projektissa. Sillä siitähän tässä nimenomaan oli kysymys. Myös opettaja-ohjaaja otti tähän kantaa selkeästi alla olevassa työnohjauksellisessa viestissä, johon ei tullut yhtään kommenttia.

*Muistuttaisin muutamasta asiasta verkkotyöskentelyssä: Kaikki osallistuvat ryhmätyöhön, ellei ryhmä muuta sovi. (1P50)*

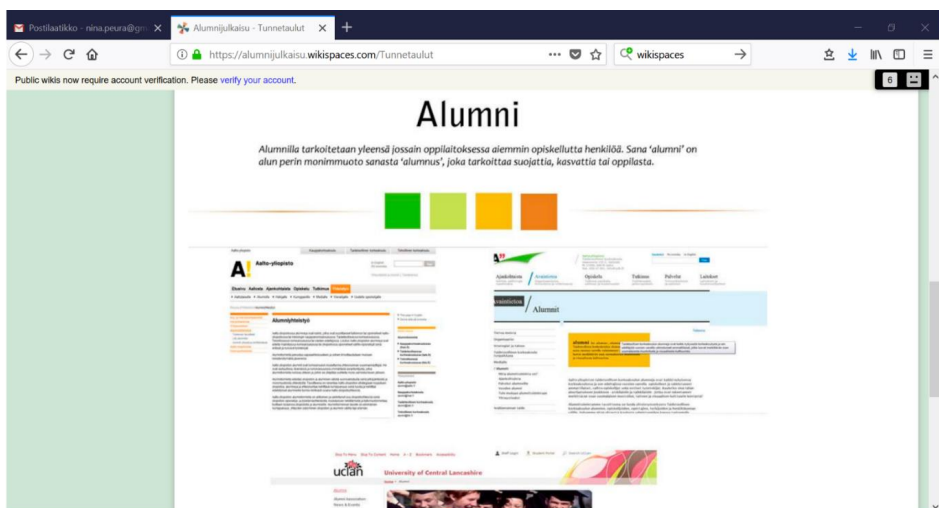
## **Medianomiopiskelijat**

Yksi prosessikeskustelu käsitteli medianomiopiskelijoiden työtilannetta. Koska tradenomiopiskelijat ja medianomiopiskelijat olivat fyysisesti eri rakennuksissa, he eivät tavanneet toisiaan tavallisessa arkisessa työssä. Eräs tradenomiopiskelija aloitti keskustelun ja sai vastauksen eräältä medianomiopiskelijalta. Kuvioissa 23 ja 24 näkyvät ehdotukset tunnetauluista.

*Työvaiheenamme tällä hetkellä on ollut suunnitella sivukartta, rautalankamalli, tunnetaulu, persoonat ja skenaariot. Persoonat ovat käyttäjiä...Sivukartta on tavallaan mind map: mitä sivustolle tulee, linkit, alalinkit... Tunnetaulu on ”kasa” kuvia, tekstiä ja värejä valottamaan tulevan sivuston tunnelmaa ja filistä. Rautalankamalli on alustava suunnitelma. (1P27)*



Kuvio 23. Tunnetaulu Wikispaces-alustalla, jolla esitellään violetti-sini-värimaailmaa Alumni-julkaisulle. Tähän vaihtoehtoon päädyttiin.



Kuvio 24. Tunnetaulu Wikispaces-alustalla, jolla esitellään kelta-vihreä-värimaailmaa Alumni-julkaisulle

Kuvioita 23 ja 24 edeltävässä päivityksessä mainitut persoonat esiteltiin tradenomi- ja medianomiopiskelijoiden yhteisessä lokakuuisessa tapaamisessa. Tämän tapaamisen jälkeen tehty prosessipäivitys kuvaa hyvin tilannetta. Tapaamisen jälkeen tilanne selvisi ja alun melko kaoottinen ja vihamielinenkin tunnelma lientyi. Asioille ja tekemisille saatiin selkeät nimet, ja hahmottomat asiat saivat konkreettisen muodon.

*Yhteinen tapaaminen oli antoisa ja täytti aikaisemmin olleet odotukset. Hahmotin ainakin itse konkreettisemmin missä ollaan menossa ja miten digit ovat työstäneet asiaa eteenpäin. (1P38)*

## **Yhteenveto**

Wikispaces-alusta laskee yhteen kaikki samannimisen henkilön sivueditoinnit (päivitykset) ja kommentit. Näitä lukuja käytetään tässä päivityksiä määrällistettäessä. Joillain henkilöillä, jotka oli kutsuttu Wikispaces-alustalle mukaan, mutta jotka eivät osallistuneet itse prosessiin, oli päivitysten ja kommenttien määrä nolla. Kaikki kutsutut, opiskelijoita lukuun ottamatta, eivät myöskään kirjautuneet itse alustalle.

Kaikkiaan Alumnijulkaisu1-wikialustalla oli 652 viestiä. Viestit jakautuivat melko epätasaisesti: kolme opiskelijaa lähetti 81, 62 ja 61 viestiä, muilla määrät olivat vähäisempiä. Suuren viestimäärän lähettäneet opiskelijat olivat ryhmän vanhempia opiskelijoita, joilla oli jo ennestään kokemusta työelämästä, ja heidän viesteissään näkyi huoli Alumni-julkaisun teotavasta sekä työn ja vastuun jakautumisesta. Opettaja-ohjaaja oli lähettänyt 62 viestiä, joista suurin osa oli ohjeistusta, jonka avulla opiskelijaryhmän oli tarkoitus saada työtä itsenäisesti eteenpäin. Opiskelijat kommentoivat myös sitä, että kokivat turhauttavana toistaa Wikispaces-keskusteluissa muiden moneen kertaan sanomaa asiaa uudelleen tai vain kirjoittaa olevansa samaa mieltä.

Myös muihin kuin tässä analysoituun Prosessi-kategoriaan tuli viestejä. Jutut-kategoriaan tuli 189 viestiä ja Markkinointisuunnittelu-kategoriaan 100 viestiä. Myös muut konkreettiset aiheet, Julkaisun teema (50 viestiä), Rautalankamallit (69 viestiä) ja Leiskat (91 viestiä), saivat aikaan keskustelua. Sen sijaan tässä analysoituun Prosessi-kategoriaan tuli vain 37 viestiä. Wikispaces-alusta ei siis toiminut kuten olin ajatellut sen toimivan keskustelu- ja pohdintapaikkana Alumni-julkaisun prosessille, vaan siellä käsiteltiin pääasiassa konkreettisia, sillä hetkellä ajankohtaisia asioita Alumni-julkaisun tekemisessä. Wikispaces-alusta toimi erityisen hyvin, kun tradenomiopiskelijat keskustelivat medianomiopiskelijoiden kanssa joistain konkreettisista asioista, kuten Alumni-julkaisun ulkoasusta. Mutta tällöinkin oli etukäteen yhteisesti sovittu, että keskustelu käydään Wikispaces-alustalla, eikä keskustelu syntynyt siellä spontaanisti ja itsestään.

### **6.1.2.2 Alumnijulkaisu2**

Varsinaisesta prosessista ei ollut mitään keskustelua toisella Alumni-julkaisukierroksella, vaikka ohjeistus oli sama kuin edellisenäkin vuonna. Alumni-julkaisun alusta oli tehty jo edellisenä syksynä, eikä prosessissa toisella kierroksella ollut mukana sivun suunnittelusta ja tekemisestä vastanneita medianomiopiskelijoita. Sivulla oli vain yksi kommentti wikin editorista, johon päätoimittaja ja opettaja vastasivat sekä tilaajan edustajan kannustava kommentti julkaisun ajattelusta teemasta.

Kaikkiaan Alumnijulkaisu2-wikialustalla oli 135 viestiä. Viestit jakautuivat tasaisesti: suurin osa opiskelijoista lähetti alle 10 viestiä, vain yksi opiskelija lähetti 14

viestiä. Kolme opiskelijaa ei lähettänyt yhtään viestiä. Opettaja-ohjaaja lähetti 62 viestiä, eli selkeästi eniten.

Jutut1-kategoriaan tuli eniten kommentteja, kaikkiaan 38. Julkaisun teema-kategoriaan tuli 12 kommenttia ja Julkaisun tavoitteet -kategoriaan 9 kommenttia. Muut kategoriat jäivät kommentteita Alumnijulkaisutyypit-kategoriaa lukuun ottamatta, johon tuli yksi kommentti. Alumnijulkaisu2-wikialustalla käsiteltiin julkaisun tavoitteita, teemaa ja juttuja eli konkreettisia aiheita, ei Alumni-julkaisun tekemisen prosessia. Kommentit olivat neutraaleja, asiallisia ja kannustavia, vain Jutut1-kategoriassa tulivat esiin juttuongelmat ja joiltain puuttuvat juttuaiheet.

### 6.1.2.3 Alumnijulkaisu3

Kuten Alumnijulkaisu2:n prosessisivulla, myöskään Alumnijulkaisu3:n prosessisivulla ei ollut keskustelua itse prosessista eli Alumni-julkaisun tekemisestä. Sivulla on aiemman Alumni-julkaisun päätoimittajaa pyydettyinä häntä kiinnostavia juttuideoita, mutta siihen ei tullut vastauksia, joten keskustelua ei syntynyt.

Kaikkiaan Alumnijulkaisu3-wikialustalla oli 129 viestiä. Viestit jakautuivat opiskelijoiden kesken tasaisesti: suurin osa opiskelijoita lähetti vain muutaman viestin, päätoimittaja lähetti 8 viestiä ja kaksi muuta opiskelijaa 7 ja 8 viestiä. Opettaja-ohjaaja lähetti 62 viestiä eli suurimman osan viesteistä.

Julkaisun teema -kategoria sai eniten kommentteja, 36. Aloitus tuli päätoimittajalta, ja häneltä tuli myös kehoitus äänestää teemasta. Juttulista sai 13 kommenttia ja Julkaisusuunnittelu 9 kommenttia. Keskustelu oli asiallista ja kannustavaa. Muihin kategorioihin ei tullut kommentteja.

### 6.1.2.4 Koonti wikipäivityksistä

Wikispaces-alustalla käsiteltiin Alumni-julkaisun tekemisen prosessia ainoastaan ensimmäistä Alumni-julkaisua tehtäessä, jolloin mukana oli kahden eri koulutuksen opiskelijoita ja yhteistä toimintatapaa piti hioa. Postauksissa näkyi alussa tradenomiopiskelijoiden epävarmuus Alumni-julkaisun toteutumisesta ja sen tekotavasta. Myös yksittäisten opiskelijoiden erilaiset työtavat keskusteluttivat. Jonkin verran käytiin keskustelua myös työnjaosta ja aktiivisuudesta sekä lähiopetuksessa että wikikeskusteluissa.

### Prosessin eteneminen

Wikispaces-alustalla tuli selvästi esiin epävarmuus siitä, miten prosessi etenisi ja kuka tekisi mitäkin. Vaikka ryhmässä oli valittuna päätoimittaja ja toimitussihteeri, itseorganisoituminen ei lähtenyt käyntiin kivutta. Opiskelijat odottivat enemmän valmista ohjeistusta ja aikataulutusta kuin olivat valmiita toimimaan avoimen toimiksiannon ”tehkää Alumni-julkaisu” mukaisesti.



## **Yhteistyö medianomiopiskelijoiden kanssa**

Opiskelijat käyttivät Wikispaces-alustaa yhteistyössä lähinnä erilaisten visuaalisten materiaalien jakoon tradenomiopiskelijoiden ja medianomiopiskelijoiden kesken. He jakoivat esimerkiksi alumnityyppien kuvaukset ja mahdolliset Alumni-julkaisun ulkoasuvaihtoehdot Wikispaces-alustalla. Tässä alusta toimi erittäin hyvin, koska alumnityypittely ja ulkoasuvaihtoehdot olivat konkreettisia, niitä oli hyvä kommentoida ja keskustella niistä Wikispaces-alustalla.

## **Työnjako ja tekeminen**

Työnjaollista ja toiminnallisuutta eli tekemisen prosessiin liittyviä asioita alustalla käsiteltiin vähän. Toista ja kolmatta Alumni-julkaisua tehtäessä mitään prosessikeskustelua ei edes käyty. Silloin ei ollut tarvetta medianomiopiskelijoiden kanssa käytävään keskusteluunkaan, koska Alumni-julkaisun ulkoasu oli jo tehty.

## **Yhteenveto**

Wikialusta ei toiminut opiskelijaryhmän yhteisenä keskustelualueena ensimmäistä Alumni-julkaisua lukuun ottamatta. Se ei toiminut kommentointi-, ideointi- eikä keskustelualueena opiskelijaryhmän ulkopuolisten henkilöiden kanssa, vaikka jotkut rekisteröityvätkin wikialustalle, ja muutama lähetti jonkin yksittäisen viestin. Ajatus monenkeskisestä, joukkoistetusta digitaalisesta yhteistyöalustasta ei siis toiminut lainkaan. Toimeksiantaja ei ollut aktiivinen Wikispaces-alustalla, ja alusta jäi opiskelijoiden ja opettaja-ohjaajan keskinäiseksi alustaksi.

### **6.1.3 Yhteenvettoa blogin ja wikin käytöstä**

Opiskelijat käyttivät blogia ennen kaikkea oppimispäiväkirjana, jolloin he enemmänkin raportoivat sitä, mitä tunneilla on käsitelty kuin mitä he itse ajattelivat jostain käsiteltävistä asioista. He eivät tuoneet esiin sellaisia asioita, joista olisivat halunneet keskustella kanssaopiskelijoiden kanssa muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Omaa pohdintaa kyllä oli, mutta nämä postaukset olivat usein täysin Alumni-julkaisusta irrallisia mietteitä tai yleisiä kommentteja väsymyksestä, vuodenajasta tai säätilasta.

Opiskelijat toisaalta myös kokivat, että tunnilla käsiteltyjen asioiden kertaaminen blogissa tunnin jälkeen oli turhauttavaa, ja he olisivat halunneet, että opettaja olisi antanut blogikirjoitukselle valmiin aiheen, jolloin kirjoittaminen olisi ollut mielekkäämpää ja motivoivampaa. Osa opiskelijoista jätti tämän vuoksi kirjoittamatta blogiinsa, osa yksinkertaisesti vain unohti koko blogin olemassaolon, jolloin seuraava postaus saattoi olla kooste koko kuukaudesta tai pelkkä päivitys poissaolosta oppitunneilta.

Varsinaista blogosfääriä ei opiskelijoiden kesken syntynyt, koska osa kirjoitti ja kommentoi aktiivisesti, mutta monet kirjoittivat joko satunnaisesti tai vain raportoivat poissaolojaan oppitunneilta. Opiskelijat olisivat kuitenkin kaivanneet kom-

mentteja muilta ja toisaalta lukivat muiden blogeja ainakin silloin, kun itse olivat poissa pysyäkseen selvillä, mitä oltiin parhaillaan tekemässä. Blogosfäärin syntyminen olisi vaatinut sitä, että bloggaaja olisi ollut valmiudessa keskustelemaan aina, kun jokin kommentti hänen blogiinsa tuli. Nyt blogit jäivät kirjoittamisen jälkeen sinälleen, ja jos niihin tuli joku kommentti, ei sekään saanut vastakommenttia tai muuta vastaavaa aktiivisuutta osakseen.

Yleensä suurin osa tradenomiopetuksesta oli perinteisissä teorialuokissa, joissa tietokoneita ei ollut, joten houkutus käyttää aika tunneilla erilaisissa viihdesovelluksissa ja selaamiseen oli suuri, koska kaikki Alumni-julkaisun tekemiseen liittyvä luokkaopetus oli niin sanotuissa koneluokissa. Jotkut ihmettelivätkin, miksi he tullessaan kouluun käyttävät sen ajan vain ollakseen jossain sosiaalisen median sovelluksessa eivätkä osallistuneet itse tunnin ohjelmaan. Kuitenkin konkreettinen tekeminen blogipostausten perusteella motivoi enemmän kuin pelkkä luentojen kuuntelu, joten Alumni-julkaisun tekemisen ja siihen liittyvän luento-opetuksen olisi pitänyt innostaa opiskelijoita.

Haasteina opiskelijat toivat esiin itsenäisen työtavan ja itseohjautuvuuden vaatimukset Alumni-julkaisun tekemisessä. Opiskelijat kokivat olevansa niin tottuneita vain istumaan ja toimimaan selkeiden ohjeiden mukaisesti, että itsenäinen toimeen tarttuminen ja tekeminen koettiin vaikeaksi. Työnjakoa, vastuuta ja vapaamatkustajuutta myös mietittiin useilta eri puolilta.

Wikialustan käyttö jäi lähinnä konkreettisten tuotosten ja ehdotusten esittelyalustaksi. Tällaisessa käytössä Wikispaces-alusta toimiikin huomattavasti paremmin kuin esimerkiksi sähköpostien edestakainen lähettely kaikille ryhmän jäsenille.

Opettajan lähettämiä viestejä oli wikissä myös paljon, ja ryhmät kokivat tarvitsevänsä opettajan ohjeistusta ja ohjausta enemmän kuin itseohjautuvaksi ajatellussa prosessissa annettiin. Ryhmä tarvitsi jonkinlaisen alkusysäyksen toiminnalleen, oli pa se sitten jonkin konkreettisen asian esittely ja siitä keskusteleminen tai opettajan ohjeistus tekemisestä.

Wikin käyttö myös jakautui epätasaisesti, osa opiskelijoista kirjoitti alustalle, mutta muutama teki vain tunnuksen ja jätti kokonaan kirjoittamatta tai kommentoimatta. Ulkopuoliset eli toimeksiantajan ja työelämän edustajat eivät olleet Wikispaces-alustalla lainkaan aktiivisia. Muutama teki tunnuksen, mutta osa alustalle kutsutuista ei tehnyt sinne edes tunnusta. Mitään keskustelua heidän kanssaan ei syntynyt.

Wikispaces-alustaa käytettiin prosessin pohdintaan vain ensimmäistä Alumni-julkaisua tehtäessä, jolloin tarve sille oli selkeä. Kun tarvetta ei ollut, alusta jäi melkein käyttämättä.

## 6.2 Miten opiskelijoiden sosiaalisen median alustojen käyttöaktiivisuus muuttui opetuskokeilun aikana?

Tässä alaluvussa esitetään, mitä sosiaalisen median sovelluksia opiskelijat käyttivät tutkimuslukuvuoden aikana. Valitsin mukaan otetut sovellukset oman ajatteluni pohjalta niiden tutkimusajankohdan suosittuuden ja niistä ammatillisesti saatavan hyödyn perusteella. Näin mukaan tulivat siis Facebook, Twitter, LinkedIn, Wikipedia, blogit ja jokin oma sivusto, jota opiskelija mahdollisesti itse ylläpiti. Tätä omaa sivustoa ei nimetty, joten se saattoi olla mikä tahansa erillinen sivusto, joka opiskelijalla oli. Esimerkiksi oma blogi, joka oli tästä opetuskokeilusta erillinen.

Tutkimuksessa vain numeroin kaikki viestintäalustat, koska halusin ainoastaan tutkia, lisääntyikö tai vähentyikö alustojen käyttö ylipäänsä tutkimuslukuvuoden aikana. Sillä, mikä tai minkä niminen alusta mahdollisesti oli kyseessä, ei tällöin ollut merkitystä. Siksi viestintäalustojen nimet ovat taulukossa (ja kyselyissä) vain alusta1, alusta2, alusta3, alusta4 ja alusta5.

### 6.2.1 Tilanne lukuvuoden alussa

Olen käyttänyt tässä tutkimuksessa opiskelijoiden erilaisten alustojen käyttöaktiivisuutta kuvaamassa tasoajattelua, joka tarkoittaa käyttöaktiivisuuden lisääntymistä tason noustessa (taso1 - taso5). Jos opiskelijalla oli siis johonkin sosiaalisen median palveluun vain tunnus (taso1), hän ei lukenut siellä olevia viestejä, ei kommentoinut eikä tehnyt itse päivityksiä. Jos hän luki, kommentoi tai teki itse päivityksiä, hänellä oli luonnollisesti oltava kyseiseen some-palveluun myös tunnus.

Tässä alaluvussa esitellyistä taulukoista voidaan nähdä sosiaalisen median käytön aktiivisuus katsomalla, kuinka monella opiskelijalla oli tunnus (taso1), kuinka moni opiskelija luki satunnaisesti kyseisen some-sovelluksen päivityksiä (taso2), kuinka moni opiskelija luki säännöllisesti kyseisen some-sovelluksen päivityksiä (taso3), kuinka moni opiskelija kommentoi kyseisen some-sovelluksen päivityksiä (taso4) ja kuinka moni opiskelija teki itse päivityksiä kyseiseen some-sovellukseen (taso5). Tutkittuja sosiaalisen median sovelluksia olivat Facebook, Twitter, LinkedIn, Wikipedia, blogi sekä jokin mahdollinen muu, oma sivusto.

*Taulukko 8. Opiskelijan käyttöaktiivisuustasot*

Taso	Toiminta
1	Tunnus
2	Satunnainen luku
3	Säännöllinen luku
4	Kommentointi
5	Omien päivitysten teko

Taulukoista 9–20 voidaan nähdä myös, lisääntyivätkö opiskelijan itse luomat sivustot, esimerkiksi blogi tai jokin oma verkkosivusto, esimerkiksi kotisivu. Jos opiskelija opetuskokeilun tutkimusvuoden aikana aloitti itse oman blogin tai teki itselleen verkkosivut, tällöin opiskelijan omat sivut lisääntyivät yhdellä. Oman, tässä opetuskokeilussa olleille pakollisen, blogin aloittaminen lisäsi siis opiskelijan some-aktiivisuutta.

Suurin osa opiskelijoista käytti Facebook-sovellusta aktiivisesti niin, että teki sinne myös itse päivityksiä. Twitterin käytössä taas käyttö oli ennen kaikkea satunnaista lukemista, omia päivityksiä teki vain muutama. LinkedIn-sovellukseen vain yksi opiskelija teki päivityksiä. Wikipediassa korostui säännöllinen ja satunnainen luku, kukaan ei tehnyt Wikipediaan päivityksiä. Opiskelijat lukivat blogeja ja jonkin verran tekivät niihin myös päivityksiä, lähinnä kirjoittivat kommentteja.

Taulukossa 9 esitetään alkukyselyn aikaan, heti opetuskokeilun alussa syksyllä, käytetyt sosiaalisen median kanavat ja niiden käyttö, kaikki ryhmät yhteensä (N=50). Eniten, kaikki yhtä lukuun ottamatta, opiskelijat käyttivät sosiaalisen median kanavista tutkimuksen alussa Facebook-sovellusta, ja vain muutamalla oli syksyn alussa jokin oma sivusto, esimerkiksi oma kotisivu tai oma blogi. Twitter-sovellusta käytti 15 opiskelijaa, LinkedIn-sovellusta 11 opiskelijaa, Wikipediaa 44 opiskelijaa, blogeja luki 30 opiskelijaa, ja kolmella opiskelijalla oli käytössään jokin muu, oma sivusto.

*Taulukko 9. Kaikkien sosiaalisen median sovellusten käyttö tutkimuksen alussa (N=50)*

Käyttö	Facebook-käyttö N (%)	Twitter-käyttö N (%)	LinkedIn-käyttö N (%)	Wikipedia-käyttö N (%)	Blogi-käyttö N (%)	Omasivusto-käyttö N (%)
Kyllä	49 (98%)	15 (30%)	11 (22%)	44 (88%)	30 (60%)	3 (6%)
Ei	1 (2%)	35 (70%)	39 (78%)	6 (12%)	20 (40%)	4 (94%)

Vain Facebookin käyttö oli syksyn alussa aktiivista, sillä sinne moni opiskelija teki joko päivityksiä tai kommentoi muiden päivityksiä. Suurimmalla osalla opiskelijoista syksyn alussa muiden sosiaalisen median sovellusten käyttö rajoittui siihen, että heillä oli palveluihin vain tunnus tai he lukivat päivityksiä satunnaisesti. (Taulukko 10.)

*Taulukko 10. Kaikkien sosiaalisen median sovellusten käyttötapa alkukyselyn aikaan (N=50)*

Sovellus	Tunnus N (%)	Satunnainen luku N (%)	Säännöllinen luku N (%)	Päivitys N (%)	Kommentointi N (%)	Yhteensä N (%)
Facebook		1 (2%)	2 (4%)	42 (86%)	4 (8%)	49 (100%)
Twitter	1 (7%)	11 (22%)	1 (7%)	2 (1%)		15 (100%)
LinkedIn	5 (46%)	5 (46%)		1 (9%)		11 (100%)
Wikipedia		37 (84%)	7 (16%)			44 (100%)
Blogi	3 (10%)	11 (37%)	5 (17%)	11 (37%)		30 (100%)
Oma sivusto		1 (33%)		2 (67%)		3 (100%)

Taulukossa 11 esitetään kaikkien eri viestintäalustojen käyttö alkukyselyn aikaan heti syksyllä kaikkien ryhmien osalta (N=50). Tällä halusin tutkia, kuinka moni opiskelija tunsi tai käytti jotain muuta yhteiskäyttöistä viestintäalustaa kuin aiemmin lueteltuja sosiaalisen median sovelluksia. Viestintäalustoja en kyselyssä nimennyt, koska ne saattoivat olla mitä tahansa, enkä pyytänyt opiskelijoita nimeämään viestintäalustaa, jota hän mahdollisesti käytti. Jokaisesta viestintäalustasta kysyin myös, millä tavalla opiskelija käytti kyseistä viestintäalustaa (taulukko 12).

Tietää-vastaus tarkoitti, että opiskelija tietää kyseisen alustan, Lukee-vastaus vastaavasti tarkoitti, että opiskelija lukee kyseisen alustan päivityksiä, Kommentoi-vastaus tarkoitti opiskelijan kommentoivan kyseisen alustan päivityksiä, Päivittää-vastaus tarkoitti opiskelijan tekevän itse tekevän päivityksiä kyseisellä alustalla, ja Keskustelee-vastaus tarkoitti opiskelijan keskustelevan kyseisellä alustalla. Taustalla oli siis vastaava tasoajattelu kuin aiemmin on esitelty taulukossa 8.

Taulukko 11. Kaikkien viestintäalustojen käyttö alussa (N=50)

Käyttö	Viestintä- alusta1 N (%)	Viestintä- alusta2 N (%)	Viestintä- alusta3 N (%)	Viestintä- alusta4 N (%)	Viestintä- alusta5 N (%)
Kyllä	34 (68%)	21 (42%)	9 (18%)	4 (8%)	0 (0%)
Ei	16 (32%)	29 (58%)	41 (82%)	46 (92%)	50 (100%)

Taulukko 12. Kaikkien viestintäalustojen käyttötapa alkukyselyn aikaan (N=50)

Nimi	Tietää N (%)	Lukee N (%)	Kommentoi N (%)	Päivittää N (%)	Keskustelee N (%)	Yhteensä N (%)
Alusta1	1 (3%)	5 (15%)	6 (17%)	1 (3%)	21 (62%)	34 (100%)
Alusta2	5 (24%)	3 (14%)		2 (10%)	11 (52%)	21 (100%)
Alusta3	2 (22%)	1 (11%)			6 (67%)	9 (100%)
Alusta4			1 (25%)	1 (25%)	2 (50%)	4 (100%)
Alusta5	0 (100%)					

### 6.2.2 Tilanne vuodenvaihteessa eli lukuvuoden keskivaiheessa

Taulukossa 13 esitetään välikyselyn aikaan eli vuodenvaihteessa opiskelijoiden käyttämät sosiaalisen median kanavat ja niiden käyttö sekä käyttötapa (taulukko 14) kaikki ryhmät yhteensä.

Taulukko 13. Kaikkien sosiaalisen median sovellusten käyttö välikyselyn aikaan (N=37)

Käyttö	Facebook- käyttö N (%)	Twitter- käyttö N (%)	LinkedIn- käyttö N (%)	Wikipedia- käyttö N (%)	Blogi- käyttö	Omasivusto- käyttö N (%)
Kyllä	37 (100%)	11 (30%)	15 (41%)	29 (78%)	37 (100%)	4 (11%)
Ei	0 (0%)	26 (70%)	22 (59%)	8 (22%)	0 (0%)	33 (89%)

Taulukko 14. Kaikkien sosiaalisen median sovellusten käyttötapa välikyselyn aikaan (N=37)

Sovellus	Tunnus N (%)	Satunnainen luku N (%)	Säännöllinen luku N (%)	Päivitys N (%)	Kommen- tointi N (%)	Yhteensä N (%)
Facebook	1 (3%)	1 (3%)	2 (5%)	29 (78%)	4 (11%)	37 (100%)
Twitter	4 (36%)	4 (36%)		3 (27%)		11 (100%)
LinkedIn	9 (60%)	6 (46%)				15 (100%)
Wikipedia		19 (66%)	10 (35%)			29 (100%)
Blogi		3 (8%)		32 (87%)		37 (100%)
Oma sivusto		1 (25%)	1 (25%)	2 (50%)		4 (100%)

Syksyn alkuun verrattuna eniten käytettiin Facebook-sovellusta, kaikilla oli nyt vähintään tunnus sovellukseen ja miltei 80 % myös päivitti Facebook-sovellusta. Twitterin käyttö oli edelleen ennen kaikkea satunnaista lukemista, omia päivityksiä teki vain muutama. LinkedIn-sovellukseen tunnuksen oli tehnyt nyt 9 aiemman 5:n sijaan, mutta päivityksiä ei tehnyt enää kukaan. Wikipediassa korostui edelleen satunnainen luku, vaikka lukeminen oli vähentynyt huomattavasti alkukyselyn tilanteesta. Blogiaktiivisuus oli selvästi kasvanut, mutta se johtui suurimmaksi osaksi siitä, että omien blogien kirjoittaminen oli alkanut, joten muiden blogeista haettiin ehkä mallia omaan blogiin, ja siksi niitä luettiin enemmän.

Muiden viestintäalustojen käyttö vuodenvaihteessa (taulukko 15) oli vähentynyt syksyn alusta. Vain Viestintä-alusta1-käyttö oli lisääntynyt hieman. Samoin muiden viestintäalustojen käyttötapa (taulukko 16) eli käyttöaktiivisuus oli pienentynyt. Viestintä-alusta1:n luku oli lisääntynyt, samoin keskustelu tällä alustalla. Tällä Viestintä-alusta1-alustalla viitattaneen tässä kaikilla käytössä olleeseen Wikispaces-alustaan, joten ei ole yllätys, että tässä näkyy hieman lisääntymistä.

Taulukko 15. Kaikkien viestintäalustojen käyttö välikyselyn aikaan (N=37)

Käyttö	Viestintä- alusta1 N (%)	Viestintä-a- lusta2 N (%)	Viestintä- alusta3 N (%)	Viestintä- alusta4 N (%)	Viestintä- alusta5 N (%)
Kyllä	26 (70%)	10 (27%)	3 (8%)	1 (3%)	0 (0%)
Ei	11 (30%)	27 (73%)	34 (92%)	36 (97%)	37 (100%)

Taulukko 16. Kaikkien viestintäalustojen käyttötapa välikyselyn aikaan (N=37)

Nimi	Tietää N (%)	Lukee N (%)	Kommentoi N (%)	Päivittää N (%)	Keskustelee N (%)	Yhteensä N (%)
Alusta1		5 (19%)	2 (8%)	1 (4%)	18 (69%)	26 (100%)
Alusta2		1 (10%)		3 (30%)	6 (60%)	10 (100%)
Alusta3				3 (100%)		3 (100%)
Alusta4					1 (100%)	1 (100%)
Alusta5	0 (100%)					

### 6.2.3 Tilanne lukuvuoden lopussa

Loppukyselyn aikaan eli keväällä lukuvuoden ja tutkimusvuoden lopussa, opiskelijat käyttivät sosiaalisen median kanavista edelleen eniten Facebook-sovellusta (taulukko 17). Suurin osa käytti Facebook-sovellusta aktiivisesti niin, että teki sinne myös itse päivityksiä. Twitterin käyttäjämäärä pysyi koko vuoden prosentuaalisesti samana, 30 %:ssa. LinkedIn-käyttäjämäärä taas lisääntyi huomattavasti alku-, väli- ja loppukyselyjen välillä. Wikipediassa korostui edelleen satunnainen luku, yksi opiskelija ilmoitti tehneensä sinne myös päivityksiä (taulukko 17). Bloggeja luki satunnaisesti tai säännöllisesti vain muutama opiskelija, ja jonkin verran he tekivät blogeihin myös päivityksiä, lähinnä kirjoittivat kommentteja (taulukko 18). Oma sivusto oli edelleen vain muutamalla opiskelijalla.



Taulukko 17. Kaikkien sosiaalisen median sovellusten käyttö loppukyselyn aikaan (N=35)

Käyttö	Facebook-käyttö N (%)	Twitter-käyttö N (%)	LinkedIn-käyttö N (%)	Wikipedia-käyttö N (%)	Blogi-käyttö	Omasivusto-käyttö N (%)
Kyllä	32 (98%)	10 (29%)	13 (37%)	24 (69%)	33 (94%)	2 (6%)
Ei	3 (9%)	25 (7%)	22 (63%)	11 (31%)	2 (6%)	33 (94%)

Taulukko 18. Kaikkien sosiaalisen median kanavien käyttötapa loppukyselyn aikaan (N=35)

Sovellus	Tunnus N (%)	Satunnainen luku N (%)	Säännöllinen luku N (%)	Päivitys N (%)	Kommentointi N (%)	Yhteensä N (%)
Facebook	3 (9%)		2 (6%)	26 (81%)	1 (3%)	32 (100%)
Twitter	2 (20%)	6 (6%)	1 (10%)	1 (10%)		10 (100%)
LinkedIn	6 (46%)	7 (54%)				13 (100%)
Wikipedia		18 (75%)	5 (21%)		1 (4%)	24 (100%)
Blogi	3 (9%)	3 (9%)	3 (9%)	23 (70%)	1 (3%)	33 (100%)
Oma sivusto				2 (6%)		2 (100%)

Suurin osa opiskelijoista käytti tutkimuslukuvuoden lopussa myös jotain muuta viestintäalustaa kuin ainoastaan niitä, joita tässä on nimetty. Myös jonkin toisen viestintäalustan käyttö oli yleistä (taulukko 19). Huomioitavaa tässä on se, että näillä käyttämillään alustoilla opiskelijat olivat aktiivisia eli kommentoivat muiden tekemiä päivityksiä tai tekivät itse päivityksiä (taulukko 20).

Taulukko 19. Kaikkien viestintäalustojen käyttö loppukyselyn aikaan (N=35)

Käyttö	Viestintäalusta1 N (%)	Viestintäalusta2 N (%)	Viestintäalusta3 N (%)	Viestintäalusta4 N (%)	Viestintäalusta5 N (%)
Kyllä	29 (83%)	16 (46%)	5 (14%)	0 (0%)	0 (0%)
Ei	6 (17%)	19 (54%)	30 (86%)	35 (100%)	35 (100%)

Taulukko 20. Kaikkien viestintäalustojen käyttötapa loppukyselyn aikaan (N=35)

Nimi	Tietää N (%)	Lukee N (%)	Kommentoi N (%)	Päivittää N (%)	Keskustelee N (%)	Yhteensä N (%)
Alusta1	2 (7%)	5 (17%)	3 (10%)	8 (28%)	11 (38%)	29 (100%)
Alusta2		5 (31%)	6 (38%)	3 (19%)	2 (13%)	16 (100%)
Alusta3			1 (20%)		4 (80%)	5 (100%)
Alusta4	0 (100%)					0 (100%)
Alusta5	0 (100%)					0 (100%)

Yhdelläkään opiskelijalla ei ollut käytössään viittä erilaista viestintäalustaa kertaakaan koko opetuskokeilun aikana.

#### 6.2.4 Yhteenvedoa sosiaalisen median palveluiden ja viestintäalustojen käytöstä

Alla olevissa yhteenvedoissa pitää huomioida se, että kyselyihin vastasi jokaisella kerralla eri määrä opiskelijoita, joten esitetyissä luvuissa X/Y, Y kuvaa kaikkia vastauksia ja siten vaihtelee paljon. Jokaisena lukuvuonna opiskelijoita oli eri määrä, mutta jokaisen lukuvuoden aikana osa opiskelijoista myös jätti opinnot kesken tai jätti vastaamatta yksittäiseen kyselyyn tai kyselyihin.

Kun verrataan opiskelijoiden sosiaalisen median palveluiden käyttöä alku-, väli- ja loppukyselyn aikaan, voidaan havaita jonkin verran nousua kaikkien mainittujen sosiaalisen median palveluiden käytössä. Blogin käyttäjien määrä nousi selvimmin: kun tutkimusten alussa blogia käytti vain 30/50 (60 %), niin lopussa käyttäjämäärä oli 33/35 (94,3 %). Tämä oli tietysti ihan odotettua, koska jokaisen opiskelijan piti perustaa itselleen blogi ja tehdä sinne päivityksiä sekä kommentoida muiden blogeja. On kuitenkin yllättävää, että alussa vain reilu puolet seurasi jotain blogia, joka kuitenkin tutkimuksen tekoaikaan oli erittäin suosittua, ja opiskelijat olivat viestintään suuntautuneita tradenomiopiskelijoita.

Facebook-käyttö pysyi koko ajan korkeimpana, alussa 49/50 (98 %), välikyselyn aikaan 37/37 (100 %) ja loppukyselyn aikaan 32/35 (91,4 %). Tätä voi selittää sillä, että Facebook oli tuolloin sosiaalisen median kanavista suosituin opiskelijaikäryhmän keskuudessa, mutta myös sillä, että opiskelijat tekivät itsenäisesti suljetun Facebook-ryhmän Alumni-julkaisun tekoa varten. Heillä oli kuitenkin jo käytössään Wikispaces-alusta tähän tarkoitukseen, ja myös omaa blogia oli mahdollisuus käyttää keskusteluun kommentointien avulla.

LinkedIn-käyttö lisääntyi selkeimmin: se oli alkukyselyn aikaan 11/50 (22 %), välikyselyssä 15/37 (41,5 %) ja loppukyselyssä 13/35 (37 %). Tämä LinkedIn-käytön lisääntyminen johtui ainakin osittain siitä, että opiskelijat olivat lähellä valmistumista, joten LinkedIn-palvelulle alkoi olla käyttöä, mutta myös siitä, että palvelun tarpeellisuudesta työllistymisen kannalta puhuttiin paljon opetuskokeilun aikana kuten myös muista sosiaalisen median palveluista.

Twitter-käyttö oli alkukyselyn aikaan 15/50 (30 %), välikyselyssä 11/37 (29,7 %) ja loppukyselyssä 10/35 (28,6 %). Twitterin käyttö siis pysyi kutakuinkin samana koko tutkittavan lukuvuoden. Twitter on sosiaalisen median kanavana enemmän tiedottava mielipiteen ilmaisukanava, joten siitä ei ollut suoranaista hyötyä Alumni-julkaisun teossa ja sen käyttö liittyi opiskelijan muuhun toimintaan.

Muita, nimeltä mainitsemattomia, viestintäalustoja opiskelijat käyttivät alussa useita. Jopa 34/50 (68 %) käytti jotain muuta viestintäalustaa, välikyselyn aikaan 26/37 (70,3 %) ja lopussa 29/35 (83 %) käytti vähintään yhtä muuta viestintäalustaa. Kahta viestintäalustaa käytti alussa 21/50 (42 %), välikyselyn aikaan 10/37 (27 %) ja lopussa 16/35 (45,7 %). Kolme viestintäalustaa käytti alussa 9/50 (18 %), välikyselyn aikaan 3/37 (8 %) ja lopussa 5/35 (14,3 %). Neljää viestintäalustaa käytti alussa 4/50 (8 %), välikyselyn aikaan 1/37 (2,7 %) ja lopussa 0/35 (0 %). Nämä kolme tai neljää viestintäalustaa käyttävät olivat yksittäistapauksia. Kukaan ei koko tutkimuksen aikana käyttänyt viittä viestintäalustaa.

Yhden ja kahden viestintäalustan käyttö siis lisääntyi tutkimusvuoden edetessä, mutta kolmen tai neljän alustan käyttäjien määrät vähenivät. Tämä saattaa johtua siitä, että kaikkien oli päivitettävä omaa blogiaan sekä oltava aktiivisia Wikispaces-alustalla, joten muille alustoille ei ehkä jäänyt enää aikaa tai opiskelijoilla ei ollut kiinnostusta tutustua useampaan alustaan. Toisaalta se, että yhden tai kahden muun viestintäalustan käyttö lisääntyi tutkimusvuoden aikana osoittaa, että opiskelijat ehkä kiinnostuivat yleisesti erilaisista sosiaalisen median ja digitaalisen viestinnän alustoista aiempaa enemmän. Erityisesti se, että loppukyselyssä huomattavasti suurempi osa (23 %) päivitti tai keskusteli (31 %) ensimmäisellä viestintäalustallaan kuin alussa, jolloin päivityksiä teki vain 2 % ja viestintäalustalla keskusteli 42 %. Samoin toisen viestintäalustan käytön osalta erityisesti päivitysprosentti nousi vuoden aikana neljästä prosentista kahdeksaan. On mahdollista, että rohkeus kasvoi tutkimusvuoden aikana, eivätkä opiskelijat enää tyytyneet vain satunnaisen lukijan rooliin, vaan halusivat tuoda myös oman mielipiteensä esille.

## **6.3 Miten hyödyllisinä opiskelijat kokivat opetuskokeilun ja Alumni-julkaisun tuottamisen?**

Halusin selvittää opiskelijoiden kokemaa hyötyä opetuskokeilusta ja siksi tein kaikille opiskelijoille jokaisen tutkimuslukuvuoden aikana kaksi kyselyä wikin ja blogin hyvistä ja huonoista puolista. Näiden kyselyjen avulla yritin selvittää sitä, millaisina opiskelijat kokivat wikin ja blogin käytön omassa opiskelussaan.

Lisäksi tein ensimmäisen tutkimuslukuvuoden, 2010–2011, opiskelijoille jälkikyselyn vuonna 2016 heidän kokemastaan hyödystä opetuskokeiluun ja omaan työhönsä sekä työllistymiseensä nähden. Jälkikyselyn avulla yritin selvittää sitä, oliko opetuskokeilusta hyötyä opiskelijoiden työllistymisessä ja työssä.

### **6.3.1 Wikin ja blogin käytön hyvät ja huonot puolet opiskelun aikana**

Tässä analysoituina ovat Alumni-julkaisun tekijöiden välikyselyissä (liite 2), vuodenvaihteessa avoimissa vastauksissaan esiin tuomat wikin ja blogin käyttämisen hyvät ja huonot puolet sekä keväällä loppukyselyiden (liite 3) aikaan avoimissa vastauksissa koko vuoden aikana koetut wikin ja blogin käytön huonoimmat ja parhaimmat puolet. Tein tuloksista kaksi taulukkoa, joista toisessa on koottuna lukuvuosi 2010–2011 ja toisessa taulukossa yhdistettyinä lukuvuodet 2011–2012 ja 2012–2013. Tein näin siksi, että vain lukuvuonna 2010 - 2011 Alumni-julkaisualusta tehtiin kokonaan tyhjäksi ja Alumni-julkaisua olivat tekemässä myös medianomiopiskelijat, jolloin wikin käyttö oli luonnollisesti aktiivisempaa, koska se toimi monien ideoiden ja ehdotusten esittelyalustana. Taulukko on saatavissa tarvittaessa tutkijalta.

#### **Välikysely vuodenvaihteessa**

Välikyselyssä ensimmäisen Alumni-julkaisun tekijät (2010–2011) kokivat blogin ennen kaikkea kirjoitusharjoitukseksi ja pitivät tärkeinä blogikirjoittamisen pohdintamahdollisuutta ja helppoutta sekä julkikirjoittamisen harjoitusta. Huonoina puolina blogikirjoittamisessa he kokivat unohtamisen ja alun hankaluuden sekä sen, että muilta sai liian vähän kommentteja. Toisen ja kolmannen Alumni-julkaisun tekijät (2011–2012 ja 2012–2013) kokivat blogin hyvinä puolina helppokäyttöisyyden, kirjoitusharjoituksena toimisen ja omien ajatusten tekstiksi saamisen blogin avulla. Opiskelijat pitivät muiden blogien seuraamisesta ja kommentoinnista, vaikka blogit koettiin välillä väkisin vääntämiseksi ja niiden seuraaminen sekä niihin kirjoittaminen unohtuivat.

Wikin hyvinä puolina välikyseilyssä ensimmäisen Alumni-julkaisun tekijät (2010–2011) toivat esiin mahdollisuuden ideoiden julkituontiin heti, kaiken tiedon saamisen yhteen paikkaan ja sen, ettei wikissä ole aika- tai paikkasidonnaisuutta. Myös jokaisen opiskelijan kokemus mahdollisuus saada äänensä kuuluviin tuli vastauksissa esiin. Wikin huonoimpina puolina mainittiin joidenkin opiskelijoiden haluttomuus viestiä verkossa ja Wikispaces-alustan sivurakenteen sekavuus. Uusien kommenttien löytäminen koettiin vaikeaksi, ja toisto samoista asioista sekä koko wikin unohtaminen haittasivat. Toisen ja kolmannen Alumni-julkaisun tekijät (2011–2012 ja 2012–2013) pitivät Wikispaces-alustan hyvinä puolina ennen kaikkea tiedonkulun helpottamista ja yhteisöllisyyttä. Myös käytännöllisyys ja helppokäyttöisyys tulivat esille. Huonoina puolina olivat Wikispaces-alustan sekavuus, ulkoasu, sen unohtaminen ja alun vaikeus. Myös se, että wikin käyttö vaatii kaikilta sitoutumista, jotta se toimisi ajatellusti, tuli esiin kommentteissa. Wikispaces-alustaa myös käytettiin ryhmien mielestä melko vähän.

### **Loppukysely tutkimuslukuvuoden lopussa**

Loppukyselyssä ensimmäisen Alumni-julkaisun tekijöiden (2010–2011) mielestä blogi toimi erityisesti kirjoitusharjoituksena ja auttoi omien ajatusten selkiytymistä. Myös muiden ajatusten lukeminen, aktiivinen keskustelu, ajatusten antaminen, käytön helppous ja uuden alustan opiskelu ylipäänsä tulivat esiin kommentteissa. Huonoimmillaan blogi oli ollessaan avoin, toimiessaan vain pakkokirjoittamisena tai koska sen olemassaolo unohtui. Kaksi kommenttia tuli myös siitä, että jos blogia ei päivitetä, sen toiminta ikään kuin lopahtaa. Toisen ja kolmannen Alumni-julkaisun tekijöiden (2011–2012 ja 2012–2013) mielestä blogi oli parhaimmillaan oman mielipiteen ilmaisua ja kirjoitusharjoitus. Se mahdollisti myös muiden ajatusten lukemisen, omien ajatusten jäsentelyn ja vuorovaikutteisuuden. Lisäksi blogikirjoittaminen koettiin helpoksi. Huonoimmillaan blogi oli, kun ei aina löytänyt aihetta kirjoittamiseen, kun kirjoittaminen unohtui sekä samoista aiheista kirjoitettaessa. Jos (muiden) blogien kirjoittaminen jäi epäsäännölliseksi, myös sellaisen blogin lukeminen jäi. Huonoja blogeja oli myös paljon, kommentteja ei saanut riittävästi eikä kirjoittaminen ollut säännöllistä.

*Alussa olisi ollut hyvä saada tarkempi aikataulu julkaisun vaiheista tietoon. Ensiksi tuntui, että on kauhea hätä kirjoittaa jutut ja sitten niitä kuitenkin veivattiin ja kirjoitettiin valmiiksi monta viikkoa tämän annetun deadlineen jälkeen. Kokemuksena opettava. (C15)*

*Oli ihan mielenkiintoista, Olen toimittaja! Ainakin melkein. (C35)*

Wikin parhaina puolina loppukyselyssä ensimmäisen Alumni-julkaisun tekijät (2010–2011) pitivät reaaliaikaisen keskustelun mahdollisuutta ja vuorovaikuttei-

suutta. Huonoimpana puolena wikissä oli se, etteivät kaikki tekijät olleet aktiivisia. Yksittäisiä mainintoja tuli myös siitä, ettei toivottua keskustelua syntynyt, verkkokeskusteluissa muodostui väärinkäsityksiä, asioita jätettiin kommentoimatta siksi, ettei tulisi toistaneeksi samaa jonkun muun kanssa, kaikki keskustelut olivat vaikeasti seurattavia sekä siitä, ettei keskustelukumppania näe ja että normaali keskustelu mahdollisesti väheni verkkokeskustelusta johtuen.

*Erittäin antoisaa ja opettavaista, joskin työlästä. (C1)*

*Verkkojulkaisun tekeminen oli mielenkiintoista ja opetti paljon. Eteen tuli sellaisia haasteita, joita ei ensin ajatellutkaan tai joiden ajatteli sujuvan helposti. (C8)*

*Pitkä prosessi, haastava -> monet hämmentämässä soppaa, osa kokee olevansa ”fiksumpia” kuin muut ryhmästä. Ärsytti joitain, onnistumisen tunne, konkreettinen tuotos, kehittämiskohteet, jatkuvuuden tapa ja organisointi? (C14)*

Wikin parhaina puolina toisen ja kolmannen Alumni-julkaisun tekijät (2011–2012 ja 2012–2103) kokivat yhteyden saamisen muihin helposti, helppokäyttöisyyden, interaktiivisuuden ja yhteisöllisyyden. Myös muilta saatava apu ja tuki, wikin avoimuus, Wikispaces-alustan yksinkertaisuus, vapaa muokattavuus ja uuden alustan oppiminen olivat parhaina puolina mainittuja. Huonoimpina puolina wikissä olivat vaikeasti saatava aktiivisuus, hidas päivitys, kömpelyys ja wikin tuntuminen turhalta. Myös wikin unohtaminen, vaikeus löytää asioita ja wikin vaatimus sinne erikseen menemisestä, jolloin se unohtuu helposti, tulivat esiin kommentteissa.

*Vähän turhan tuntuinen, kun on muitakin yhteydenpito-väyliä joita tottunut käyttämään. (C19)*

*Alustalle pitää mennä erikseen, joten se saattaa unohtua. (C21)*

## **Yhteenveto**

Kaiken kaikkiaan väli- ja loppukyselyissä tulivat esille samat asiat kuin blogipostauksissa. Sekä wikit että blogit antoivat paljon mahdollisuuksia yhteisöllisyyteen ja yhteistyöhön avoimuuden sekä aika- ja paikkasitomattomuuden vuoksi, mutta näiden mahdollisuuksien käyttö jäi kohtuullisen vähäiseksi. Blogit jäivät enemmänkin kirjoitusharjoitukseksi kuin aidoksi keskusteluyhteisöksi. Wikien käyttö yhteisöllisenä työkaluna jäi hyvin vähäiseksi. Opiskelijat olisivat kaivanneet selkeämpää ohjeistusta ja pakotetumpaa käyttöä, jotta wikien ja blogien yhteisöllisyysmahdollisuudet olisivat tulleet esille, omaehtoinen ja itseohjautuva toimintatapa ei onnistunut.

*Oli mukavaa saada kokemusta tällaisesta, saa paljon parempaa kokemusta kuin pelkistä teoriatunneista. (C30)*

*Loppujen lopuksi aika kiva, olen käyttänyt Alumni-julkaisua cv:ssä. (C31)*

### **6.3.2 Opetuskokeilun ja Alumni-julkaisun tuottamisen arviointi valmistumisen jälkeen**

Tein keväällä 2016 jälkikyselyn kaikille ensimmäisen tutkimuslukuvuoden, 2010–2011, Alumni-julkaisun tekijöille. Kyselyn tarkoituksena oli jälkikäteen saada tietoa opetuskokeilun hyödyistä opiskelijoille, kun he olivat jo työelämässä. Kun kysely tehtiin keväällä 2016, kaikki ensimmäisenä tutkimuslukuvuonna 2010–2011 teki-jöinä olleet opiskelijat olivat jo valmistuneet.

Käytin tutkimuksessa Facebookia, koska se oli suomalaisten nuorten (16–29-vuotiaat) kolmanneksi käytetyin sosiaalisen median väline vuonna 2016 (SoMe ja nuoret 2016 -tutkimus) ja opiskelijat olivat jo opetuskokeilun aikana itsenäisesti luoneet itselleen suljetun Facebook-ryhmän julkaisua varten, joten kaikilla oli Facebook-tunnukset. Facebook myös sopi jälkikyselyn tekoon paremmin kuin tutkimuksen teon aikaan samassa ikäryhmässä suosittummat WhatsApp- ja Youtube-sovellukset. Kymenlaakson ammattikorkeakoululla ei myöskään ollut valmistuneista opiskelijoista sellaisia yhteystietoja, joita olisin voinut käyttää. Lähetin opiskelijoille henkilökohtaisen Facebook-viestin, jonka liitteenä oli jälkikyselylomake (liite 4).

Lähetin viestin kaikille ensimmäisenä lukuvuonna Alumni-julkaisua tekemässä olleille opiskelijoille (19) ja vastauksia jälkikyselyyn sain 12 kappaletta. Jälkikyselyssä kävin läpi kaikki Alumni-julkaisun teossa käytetyt sovellukset (WordPress-ohjelma, Wikispaces-alusta ja blogit) yksi kerrallaan ja kysyin, mitä hyötyä niistä on ollut. Myös Moodle-oppimisolustasta kysyin, mutta koska sitä ei tässä tutkimuksessa analysoida, jätin sen käsittelemättä. Lopuksi jokaisella vastaajalla oli mahdollisuus kommentoida, jos jokin muu Alumni-julkaisun tekemiseen liittyvä asia oli auttanut häntä joko nykyisessä työssä tai työnhaussa.

#### **WordPress**

Kahdeksan vastaajaa oli kokenut WordPress-ohjelman osaamisen hyödylliseksi, kolme ei kokenut saaneensa ohjelmasta mitään hyötyä jälkikäteen ja yksi koki, ettei opista koskaan haittaakaan ole.

*Täytyy myöntää, etten edes muista käyttäneeni WordPressiä. (V1)*

Yleisesti moni koki, että vaikka suoranaisesti ei juuri WordPress-järjestelmää sellaisenaan käyttänyt, sen mainitseminen osoitti yleisesti verkkoviestinnän ammattiosaamista.

*Olen voinut töitä hakiessani sanoa käyttäneeni WordPressiä. Se hyöty on kyllä ollut, että WordPressin mainitseminen tuntuu tarkoittavan sitä, että ylipäättään osaa päivittää nettisivuja ja kirjoittaa verkkoon. (V13)*

## **Wikispaces**

Wikispaces-alustan käytön osaamisen koki jälkikäteen hyödylliseksi vain kolme vastaajaa, ja kahdeksan koki, ettei osaamisesta ollut hyötyä, eikä ollut käyttänyt sitä myöhemmin. Yksi vastaaja oli opastanut muita wikin käytössä, vaikka ei ollut sitä itse käyttänyt.

*Viestintäalustaa käytin myös opinnäytetyössäni joka osaltaan saattanut auttaa nykyiseen työhöni pääsemistä. (V2)*

Suurin osa vastaajista ei käyttänyt Wikispaces-alustaa opintojen jälkeen, ja muutamalla tuntui kokonaan unohtuneen, että sitä ylipäänsä oli käytetty ja mihin sitä oli käytetty.

*Wikispacesistä ei ole ollut minulle ainakaan suoraa hyötyä. En kunnolla edes muista, mihin ja miksi sitä käytettiin, joten en näe sitä tällä hetkellä hyödyllisenä. (V6)*

Toisaalta joillekin oli jäänyt mielikuva toimivasta alustasta, mikä sekin saattaa auttaa tulevaisuudessa.

*Alumni-julkaisua tehdessä alusta oli hyvä/toimiva ja siitä jäi mielikuva toimivana järjestelmänä, juurikin yhteistyön helpottamiseksi. (V5)*

## **Blogit**

Blogin käytöstä hyötyä jälkikäteen oli kokenut saaneensa 7 vastaajaa 12 vastaajasta (58 %) ja 5 vastaajaa 12 vastaajasta (42 %) ei ollut hyötynyt blogin kirjoittamisesta jälkikäteen. Tässä täytyy ottaa huomioon se, että osa vastaajista ymmärsi, että kysymys oli nimenomaan blogiohjelmasta, jota vastaaja oli käyttänyt, eikä blogikirjoittamisesta ylipäänsä. Muutama oli sitä mieltä, että blogikirjoittamisesta oli ollut hyötyä myöhemminkin, vaikka varsinaisesti käytetystä blogijärjestelmästä ei ollut hyötyä ollutkaan.

*Käytössä oli Blogger. Ohjelmasta ei erityistä hyötyä, kirjoittamisesta kyllä. (V2)*

Osa vastaajista painotti kirjoittamiskokemusta yleensä ja myös sitä, että oli olemassa jotain näyttöä siitä.



*Työhakemuksiin olen laittanut linkin omaan oppimisblogiin. (V10)*

Kaksi vastaajaa näki, ettei osaamisesta ollut nykytyössä haittaa, jos ei hyötyäkään.

### **Muut**

Joku muu, mikä -kysymykseen tuli monenlaisia vastauksia. Kaiken kaikkiaan kaikissa vastauksissa yhtä lukuun ottamatta koettiin, että Alumni-julkaisun tekeminen projektina oli ollut hyvä ja opettava kokemus kokonaisuudessaan irrallisten opintojaksojen sijaan.

*Toimitusprosessiin tutustuminen oli mielenkiintoista ja pitkä prosessi vs lyhyet opintojaksot hyvä toteutusmuoto. Uskon että kaikista ohjelmista ja prosessiin liittyvistä töistä hyötyä tulevaisuudessakin. (V2)*

*Ylipäättään kokemus julkaisun tekemisestä ja juttujen kirjoittamisesta on ollut hyödyksi. Olen käyttänyt kirjoittamiani juttuja työhaussa työnäytteinä. Epäily siitä, lukeeko julkaisua oikeasti kukaan vaikutti julkaisun tekemiseen. Oli kiva tehdä oikeaa julkaisua, mutta tekeminen jäi jollain tavalla harjoitustyön tasolle. (V9)*

*Työskentely erilaisten ihmisten kanssa, deadlinet. Olisi ollut hienoa tutustua muihin alumneihin ja kuulla heidän kuulumisiaan. (V10)*

### **Yhteenveto**

Jälkikäteen opiskelijat kokivat saaneensa eniten hyötyä omaan työhönsä tai työllistymiseensä WordPress-ohjelman käytöstä. Hyötyä koettiin saadun erityisesti siitä, että on näyttöä jonkin julkaisujärjestelmän osaamisesta käytännössä, koska verkossa julkisesti ollut Alumni-julkaisu oli helposti todennettavissa. On siis eri asia voida todentaa jokin osaaminen kuin vain pystyä näyttämään opintojakson teoreettinen suorittaminen kyseisestä asiasta.

Myös blogin kirjoittamista opiskelijat kokivat jälkikäteen olleen hyötyä joko työssään tai työllistymisessään. Blogin kirjoittamisella he olivat harjaantuneet kirjoittamaan julkisesti. Varsinainen avoimesti julkiseen Alumni-julkaisuun kirjoitettu juttu näkyi enemmän kirjoitusosaamisena ja oli siis hyvä näyte siitä pelkkien kirjoitusopintojaksojen suorittamisen sijaan.

Kaiken kaikkiaan hyötynä opiskelijat kokivat saaneensa eri sosiaalisen median sovelluksien käytöstä sellaista osaamista, jonka he voivat myös todentaa. Työnantajille on parempi osoittaa osaavansa jotain, jos voi konkreettisesti näyttää tehneensä jollain ohjelmalla jotain konkreettista, kuin ainoastaan kertoa käyneensä jonkin kurssin, jolla ohjelmaa käytiin teoreettisesti läpi. Erityisesti WordPress-ohjelman koettiin osoittavan myös yleisesti verkkoviestinnän osaamista. Myös kirjoittamiskokemus

tuli blogikirjoittamisen myötä helpommin osoitettavaksi, koska omiin työnäytteisiin saattoi liittää linkin, jolla kirjoittaminen oli todennettavissa. Blogikirjoittaminen myös vahvisti kirjoitustaitoja ja uskoa omaan osaamiseen kirjoittajana.

*Oppimisblogin pitämisestä ja Alumni-julkaisun mainitsemisesta työhakemuksessa on ollut hyötyä. Näiden avulla on voinut antaa jotain näyttöä kirjoittamiskokemuksesta. Monissa hakemissani töissä on painotettu nimenomaan verkkokirjoitustaitoa. (V11)*

*WordPressin käytöstä ja blogi-kirjoittamisesta ollut paljon hyötyä, sillä tälläkin hetkellä pidän yllä työpaikkani nettisivuja ja teen sisällöntuotantoa sivuille. (V3)*

Opiskelijat kokivat hyötynsä saamalla Alumni-julkaisun tekemisestä kokonaisvaltaisempaa osaamista julkaisun tekemisestä kuin jos he olisivat käyneet vastaavat kurssit yksittäisinä. He kokivat oppineensa sekä kokonaisuuden hallintaa että ymmärtämään, mitä kaikkea julkaisun tekoon liittyy.

*Oli hyötyä todella paljon... osaan jäsentää tekstiä todella hyvin, sekä kirjoittaa kieliopillisesti erittäin hyvin. Siitä olen saanut kiitosta. Mielestäni tätä on edesauttanut Alumni-julkaisun tekemisen prosessi kokonaisuudessaan. (V3)*

Toisaalta osa opiskelijoista enemmänkin suoritti kurseja saadakseen siitä arvosanan eikä nähnyt Alumni-julkaisun tekemistä kokonaisuutena, jossa oli opetuskokeilutyypillisesti käytössä useita erilaisia sosiaalisen median välineitä.

*Tällaisissa kouluprojekteissa on aina ongelmana se, etteivät oppilaat oikein kerkeä tajuamaan mistä on kyse ja mitä hyötyä niistä on. Sitten kirjoitellaan viimeisenä päivänä jotakin. Toisaalta ehkä parempi, että tällaiset hitaasti lämpenevät kokeilut tapahtuvat koulussa eikä töissä. Minusta tuntuu, ettei suurin osa osallistujista vieläkään oikein tiedä mikä Alumni-julkaisu on. (V11)*

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten yhteenveto

Tutkimuksen pääkysymyksenä oli, millaisena sosiaalisen median käyttö opetuskokeilussa näyttäytyi opiskelijoiden näkökulmasta. Pääkysymys oli jaettuna kolmeen alakysymykseen, joihin vastaan alakysymys kerrallaan, ja niiden myötä hahmottuvat vastaukset pääkysymykseen.

**Alakysymys 1:** Millä tavalla korkeakouluopiskelijat käyttivät wikiä ja blogia ammatillisessa opetuskokeilussa?

Opetuskokeilun eri tutkimuslukuvuodet poikkesivat toisistaan. Ensimmäinen tutkimuslukuvuosi 2010–2011, jolloin Alumni-julkaisua olivat tekemässä tradenomiopiskelijoiden lisäksi myös medianomiopiskelijat, poikkesi selkeästi muista vuosista. 2010–2011 Alumni-julkaisu konseptoitiin eli opiskelijat suunnittelivat ja tekivät koko Alumni-julkaisun alustan ja rakenteen, joten tarvetta yhteistoiminnallisuuteen oli. Toinen ja kolmas tutkimuslukuvuosi olivat enemmän olemassa olevan prosessin toteuttamista kuin uuden ideoimista ja prosessin miettimistä. Tämä näkyi erityisesti opiskelijoiden wikialustan käyttämisessä, mutta myös blogipäivityksissä.

Ensimmäisenä tutkimuslukuvuonna 2010–2011 tradenomiopiskelijat käyttivät Wikispaces-alustaa erityisesti jonkin konkreettisen esittämiseen medianomiopiskelijoille ja yhteiseen keskusteluun, eivät niinkään itse tekoprosessin pohtimiseen. Ensimmäistä Alumni-julkaisua tehtäessä tarvetta tällaiseen konkreettisen materiaalin esittämiseen oli, koska Alumni-julkaisun ulkoasu ja rakenne suunniteltiin alusta alkaen yhdessä. Myös kuvitteellisista alumnityypeistä, jotka olivat sekä julkaisun ulkoasun että markkinointisuunnitelman pohjana, käytiin keskustelua kuvausten lisäksi Wikispaces-alustalla myös medianomiopiskelijoiden kanssa.

Opiskelijat kokivat Wikispaces-alustan kuitenkin erilliseksi ja usein tarpeettomaksikin, koska alustalle oli erikseen kirjauduttava. Opiskelijat kokivat, että heidän oli helpompi viestiä muilla tavoin kuin varta vasten kirjautumalla wikialustalle viestiäkseen. Sen sijaan Wikispaces-alusta toimi hyvin jonkin visuaalisen tai muun vastaavan tuotoksen tai idean esittely- ja keskustelualueena, esimerkiksi esiteltäessä erilaisia vaihtoehtoisia ulkoasuja Alumni-julkaisulle ja niistä käydyssä keskustelussa. Näissä tilanteissa wikikeskustelu oli vilkasta ja siihen ottivat osaa kaikki, vaikka olin ajatellut Wikispaces-alustan toimivan parhaiten prosessin suunnittelun ja yhteiskeskustelun alueena. Tutkimustulosten mukaan opiskelijat kokivat Wikispaces-alustan myös sekavaksi, joten wikin tai vastaavan yhteiskäyttöisen viestintäalustan

käyttö oppimisympäristönä vaatii todella tarkkaa etukäteissuunnittelua ja selkeää opettajaohjausta.

Sellaisena kuin wikialusta tässä opetuskokeilussa oli, se ei tukenut yhteistoiminnallista oppimista. Tätä korosti erityisesti se, että toisen ja kolmannen lukuvuoden Alumni-julkaisua tehdessä wikin prosessikeskustelualue jäi tyhjäksi, vaikka juuri siellä oli tarkoitus käydä keskustelua siitä, miten Alumni-julkaisun tekeminen onnistuisi, eikä jäädä odottamaan selkeitä ja kohdennettuja ohjeita opettaja-ohjaajalta.

Opiskelijoiden blogikirjoituksissa näkyi ennen kaikkea epävarmuus koko prosessin toteutumisesta ja toteuttamisesta, koska mitään valmista mallia tai selkeää ohjeistusta Alumni-julkaisulle ei ollut. Ydinluokaksi blogianalyysille muodostuikin Julkaisun toteutuminen. Tämä julkaisun toteutumiseen liittyvä epävarmuus näkyi erityisesti ensimmäisen julkaisun teon aikaisissa blogipostauksissa tutkimuslukuvuonna 2010–2011. Ensimmäisen tutkimuslukuvuoden tradenomiopiskelijaryhmä myös jakaantui ikään kuin kahtia, jolloin vanhemmat, jo aiemmin työelämässä olleet opiskelijat, ottivat enemmän vastuuta ja työnjohdollista roolia. Tämä näkyi luokkatilan lisäksi myös blogi- ja wikiviesteissä.

Opiskelijat kaipasivat selkeää ohjeistusta, aikataulutusta ja työnjakoa opettaja-ohjaajilta, eivätkä opiskelijat olleet niin itseohjautuvia kuin oletin. Vaikka tämä näkyi erityisesti ensimmäistä Alumni-julkaisua tehtäessä, myös toisena ja kolmantena tutkimuslukuvuotena vastaavia wiki- ja blogipäivityksiä oli paljon. Opiskelijoiden oli vaikea siirtyä opetuskokeilussa uudentyypoiseen, aktiiviseen oppimistapaan, jos he olivat muutoin tottuneet passiivisempaan luokkaoppimiseen.

Sekä blogi- että wikikirjoituksiin toivottiin myös selkeitä, valmiiksi annettuja aiheita. Osa opiskelijoista jätti blogipäivityksen kokonaan kirjoittamatta, jos mitään uutta, omaa sanottavaa ei ollut. Halua samojen asioiden toistamiseen ja lähiopetus-tunnin kulun kertaamiseen ei ollut. Blogin oli tarkoitus olla sekä kirjoitusharjoitus että oppimispäiväkirja, mutta erityisesti yhteisöllinen ja keskusteluun kannustava tapa tuoda esiin itselle tärkeitä asioita. Tällöin muut opiskelijat olisivat voineet tuoda keskusteluun omat kommenttinsa ja tällä tavalla rakentaa yhteistä mielipidettä ja yhteisöllisyyttä, blogosfääriä. Useimmat opiskelijat kokivat blogin ennen kaikkea kirjoitusharjoitukseksi, mutta moni huomasi muiden blogeja lukemalla oppivansa näkemään myös muiden joskus hyvinkin erilaiset mielipiteet, vaikka keskustelua ei syntynytäkään.

Erilaisten sosiaalisen median ja muiden digitaalisten yhteiskäyttöisten viestintäalustojen käyttö koettiin hyvänä ja niiden tuomaa helpotusta erityisesti ryhmätyön tekemiseen kiitettiin sekä blogeissa että wikissä. Erilaiset ohjelmat ja välineet (Wikispaces, WordPress, blogipohjat) koettiin helpoiksi oppia ja omaksua. Moni kaipasi kuitenkin digitaalisten alustojen rinnalle myös tavallista luokkaopetusta, jota tässä opetuskokeilussa oli jonkin verran johdantoluennoilla ja se tuki digitaalisten alustojen käyttöä.

Muutama blogiviesti kuvasi hyvin opetuskokeilua. Opiskelijat olivat niin tottuneita luokassa istumiseen, että itseohjautuvuutta ja omaehtoisuutta vaativa opetuskokeilu tuntui hankalalta ja jopa pelottavalta. Uskottiin, että opettajan antamien selkeiden ohjeiden avulla olisi helpompi päästä alkuun ja että myös jälkeä alkaisi tällä tavalla syntyä. Mutta tässä opetuskokeilussa kokeiltiin juuri sitä, kuinka itsenäisesti opiskelijaryhmä osaisi itse organisoida työnsä ja ajankäyttönsä sekä käyttää yhteiskäyttöisiä viestintäympäristöjä, kun tehtävänanto oli avoin. Tämä oli myös syy siihen, miksi opettajan roolia ei muutettu eri lukuvuosien välillä.

**Alakysymys 2:** Miten opiskelijoiden sosiaalisen median alustojen käyttö muuttui projektin aikana?

Facebook pysyi opiskelijoiden suosituimpana ja käytetyimpänä sosiaalisen median kanavana koko opetuskokeilun (2010–2013) ajan kaikissa kyselyissä. Muutamaa opiskelijaa lukuun ottamatta kaikilla oli vähintään tunnus Facebookiin, ja useimmat lukivat, kommentoivat ja tekivät itse päivityksiä. Opiskelijat ottivat kaikkien opetuskokeilussa tarjolla olleiden sosiaalisen median kanavien lisäksi itsenäisesti käyttöön myös suljetun Facebook-ryhmän, jossa he suunnittelivat Alumni-julkaisun tekoa. Suljetulla ryhmällä tässä tarkoitetaan ryhmää, johon saattoivat päästä vain kyseisen opiskelijaryhmän jäsenet.

Twitter-sovelluksen käyttö pysyi tutkimuksessa aktiivisuudeltaan samana, mutta LinkedIn-sovelluksen käyttö lisääntyi opetuskokeilun aikana opiskelijoiden keskuudessa lukuvuoden alusta lukuvuoden loppuun. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että opiskelijat tekivät itselleen LinkedIn-profiilin ja alkoivat vähitellen lisätä sinne omia tietojaan ja kasvattaa omaa kontaktiverkostoaan.

Jokin oma sivusto oli vain muutamilla opiskelijoilla, eikä niiden määrässä ja käyttöaktiivisuudessa esiintynyt juuri muutoksia.

**Alakysymys 3:** Miten hyödyllisinä opiskelijat kokivat opetuskokeilun ja Alumni-julkaisun tuottamisen?

Opetuskokeilussa käytetyn Wikispaces-alustan parhaina puolina opiskelijat näkivät mahdollisuuden tuoda ideat esiin heti sekä ideoista keskustelemisen reaaliaikaisesti ja vuorovaikutteisesti. Huonoimpana puolena opiskelijat näkivät näiden vastakohdan; jos halukkuutta verkkoviestintään ei ollut, ei keskustelua syntynyt. Wikispaces-alustalla syntyi keskustelua konkreettisista aiheista, mutta mitään varsinaista työntekemiseen liittyvää keskustelua ei juuri käyty. Moni wiki-keskustelu oli myös opettajan aktivoima, ei ryhmän itsensä generoima, mikä oli ollut tarkoituksena.

Blogin parhaimpina puolina opetuskokeilussa opiskelijat kokivat sen toimineen kirjoitusharjoituksena, pohdintamahdollisuutena ja omien ajatusten saamisena tekstiksi. Huonoimpina puolina he pitivät vähäistä kommentointia, unohtamista ja paikoin väkisin väentämistä. Moni oli jo aiemmin miettinyt oman blogin perustamista, ja joku suunnitteli jatkavansa blogikirjoittamista. Opiskelijat eivät kommentoineet toistensa blogeja kovinkaan aktiivisesti, joten sellaista blogosfääriä, jossa kaikki opiskelijat olisivat keskustelleet toistensa kanssa blogikommentointien kautta, ei

syntynyt. Usea opiskelija kaipasi kommentteja, vaikka toisaalta blogin hyvä puoli oli se, että pelkästään lukemallakin niistä saattoi saada selville monia eri tapoja katsoa samaa asiaa. Moni siis luki kanssaopiskelijoiden blogeja, mutta ei kommentoinut niitä, joten opiskelijat eivät saaneet mitään varmuutta siitä, lukivatko toiset opiskelijat heidän blogejaan vai eivät, vaan kokivat kirjoittavansa ikään kuin ilmaan. Koska blogiin ei jää mitään jälkeä pelkästä lukemisesta, ei opiskelijoille tullut luottamusta siihen, että joku luki heidän tekstejään.

Hyödyllisimmäksi järjestelmäksi opetuskokeilussa opiskelijat kokivat jälkikäteen WordPress-ohjelman osaamisen, vaikka juuri sen niminen ohjelma ei olisikaan käytössä heidän omalla työpaikallaan. Opiskelijat kokivat, että ylipäänsä WordPress-ohjelman maininta osoitti osaamista. Wikispaces-osaaminen osoittautui tärkeäksi vain muutamalle valmistuneelle opiskelijalle, ja usea oli jo unohtanut, että oli koskaan sellaista ohjelmaa käyttänyt. Blogiosaamisessa tärkeintä oli kirjoittamiskokemus ja se, että blogin avulla kirjoittamisosaamisesta oli myös näyttöä.

Tulosten koontina ja pääkysymykseen vastauksena voidaan todeta, että käytännönläheinen opetus ja useiden, irrallisten opintojaksojen kokoaminen projektityyppiseksi opetuskokonaisuudeksi koettiin hyväksi ja se toimi myös käytännössä. Vaikka se ainakin aluksi vaati sekä opiskelijoilta että ohjaavilta opettajilta enemmän, se myös opetti opiskelijoille erillisiä opintojaksoja enemmän kokonaisuuksien ja ajankäytön hallintaa sekä yhteistyön rakentamista ja yhteistoiminnallisuutta. Opiskelijoilta tällainen opetuskokonaisuus vaati myös poisoppimista, varsinkin kun kaikki muu opetus toteutettiin edelleen yksittäisinä opintojaksoina ja useimmat luento-opetuksena.

Sosiaalisen median käyttö opetuskokeilussa näyttäytyi erityyppisille opiskelijoille eri tavoin. Opiskelijat, jotka suhtautuivat myönteisesti oppimiseen, löysivät opetuskokeilussa olleiden sosiaalisen median sovelluksista eniten mahdollisuuksia ja hyötyjä. Tällaisille opiskelijoille uudet, erilaiset oppimistavat ja -ympäristöt antoivat uusia mahdollisuuksia opiskeluun, mutta ne antoivat myös mahdollisuuksia työllistymiseen ja työelämään. Yhteisöllinen oppiminen virtuaalisessa ympäristössä opetti itseohjautuvuutta, vuorovaikutustaitoja ja erilaisia digitaalisia taitoja sekä sosiaalisen median sovellusten ymmärrystä.

Yhteisöllinen, virtuaalinen oppimisympäristö tarjosi opiskelijoille mahdollisuuden myös vapaamatkustajuuteen. Opiskelijat, joille opetuskokeilu opintojaksoineen oli vain pakollinen suoritettava tutkinnon osa ja jotka halusivat vain saada suorituserkinnän opintokokonaisuudesta, saattoivat tukeutua muihin ryhmän opiskelijoihin. Heille sosiaalisen median välineet eivät tarjonneet mahdollisuuksia uuden oppimiseen, vaan perinteinen opettajavetoinen luokkaopetus olisi tutumpana ollut parempi. Opetuskokeilussa heidän oli helppo ajautua vapaamatkustajuuteen ryhmässä ja saada suorituserkintä olematta itse aktiivinen oppimisyhteisön jäsen. Muille opiskelijoille tämä aiheutti turhautumista, koska kaikkien opiskelijoiden aktiivisempi osallistuminen olisi tuonut myös aktiivisille opiskelijoille enemmän hyötyä.

## 7.2 Tulosten tarkastelua

### Asiantuntijuus ja työelämätaidot

Kaikki Tynjälän (2013) integratiivisen mallin asiantuntijuuden elementit (teoreettinen, käytännöllinen, sosiokulttuurinen ja itsesäätelytaito) olivat mukana opetuskokeilussa. Samoin kaikki työelämätaitoja onnistuneesti kehittäneen oppimisympäristön tekijät (opetuksen kokonaisvaltainen ja teoriaperusteinen suunnittelu, ymmärtämiseen tähtäävä opetus, aktiivista tiedon prosessointia ja kriittistä ajattelua edellyttävät oppimistehtävät, teoreettisen, käytännöllisen ja itsesäätelytiedon integrointi, oppimisen painopisteen oleminen yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa hyödyntäen myös yksilöllistä työskentelyä, avoin ja positiivinen ilmapiiri, monipuoliset arviointimenetelmät, pitkäjänteinen pedagoginen kehittämistyö sekä kollegiaalinen ja kollaboratiivinen toimintakulttuuri opettajien kesken) löytyivät opetuskokeilun suunnitellusta rakenteesta. Opiskelijat oppivat Alumni-julkaisua tehdessään ammattilataitojen (kirjoittaminen, valokuvaus ja markkinointiviestintä) lisäksi myös yhteistyö- ja viestintätaitoja, resurssien hallintaa, itsehallinta- ja itsesäätelytaitoja sekä sosiaalisia taitoja. (Helle, Tynjälä & Vesterinen 2004.)

Irrallisten opintojaksojen yhdistäminen yhdeksi kokonaisuudeksi toimi, jopa yli vuosikurssien ja koulutusten. Opiskelijat kokivat tällaisen tavan mielekkäämmäksi kuin yksittäisten opintojaksojen suorittamisen, jolloin ei muodostu samanlaista kokonaisuutta siitä, mihin yksittäiset opintojaksot sisällöllään ja toteutuksellaan tähtäävät, kuten Hakkarainen (2017) toteaa. Opetuskokeilussa opiskelijoille muodostui kokonaiskuva viestinnän ammattiosaamisesta osaamisperusteisen opetussuunnitelman mukaisesti. Opetuskokeilun jälkeen heillä oli tuleville työnantajilleen myös näyttöä osaamisestaan sekä ymmärrystä oman osaamisen sijoittumisesta työelämäkontekstiin. (Auvinen 2007; Pelli 2011; Tulkki 2007.)

Työelämän edellyttämiä metataitoja (Jones 2014) ja oppimaan oppimisen taitoja (Ruohonen 2011) opiskelijat kohtasivat opetuskokeilussa usein. Blogikirjoituksissa usein mainitut epävarmuus ja epäselkeys kuvaavat työelämää ja siten auttavat valmistautumaan tilanteisiin, joissa kukaan ei anna valmista toimintamallia tai ratkaisua ongelmaan. Digitaalinen osaaminen tulee yhä tärkeämmäksi tietoperustaisessa yhteiskunnassa, jolloin kaikilla on oltava vähintään perusvälineosaaminen, mutta myös laajempi tietovälineosaaminen on tarpeen. (Punie & Ala-Mutka 2007.) Myös erilaisen sosiaalisen median välineiden osaaminen opettaa opiskelijoille monilukutaitoa (new literacies), jota tarvitaan tietoyhteiskunnassa (Richardson 2010). Sosiaalisen median välineet ovat myös luovan alan opetukseen sopivia välineitä, koska ne eivät ole yksisuuntaisia ja toisaalta mahdollistavat erilaisen viestinnän kuin perinteisen akateemisen viestintätavan. Näin ne myös tukevat erilaisia oppijatyyppejä, jolloin esimerkiksi passiiviset tarkkailijat oppivat havainnoimalla ja muistamalla. (Gossain 2019.)

## Tyytyväisyys oppimistilanteisiin ja oppimisvälineiden käyttö

Opiskelijat pitivät blogin päivittämisestä ja toisten blogien lukemisesta, ja näin ne nykyaikaisina välineinä lisäsivät opiskelijoiden tyytyväisyyttä opetukseen (Lahuerta-Otero, Cordero-Gutierrez & Izquierdo-Alvarez 2018). Opiskelijat eivät silti paljонkaan kommentoineet toistensa postauksia, vaikka he kaipaivat toisten kommentteja, joten keskusteluun perustuvaa (Farwell & Kruger-Ross 2013; Mason & Rennie 2008) blogosfääriä ei muodostunut, eivätkä opiskelijat saaneet siitä hyötyä. Kirjottamisen satunnaisuus ja vaihtelevat aiheet myös vaikeuttivat blogosfäärin muodostumista. Myös vapaus blogipostausaiheen valinnassa vähensi postausten määrää, mikä näkyi niin sanottuina blogiunohtamisina. Oktavian ym. (2016) esittelemä sosiaalinen oppiminen, jossa oppimisprosessi rakennetaan sosiaalisen median alustoilla yhdessä esimerkiksi bloggaamalla, jäi ainakin osittain vajaaksi, koska siihen osallistui vain osa opiskelijoista. Toisaalta ryhmä oli kokonaisuudessaan niin pieni (Gallo 2014), että oli mahdollista myös oppia toisilta blogeja lukemalla, vaikkei lukemisesta jäänytäkään jälkeä.

Mason ja Rennie (2008) tuovat esille viestinnän merkityksen oppimistilanteissa, joissa opiskelijat ovat maantieteellisesti erillään. Tässä tutkimuksessa tämä näkyi erityisesti Wikispaces-alustan käytössä. Ensimmäisen Alumni-julkaisun tekivät tradenomiopiskelijoiden lisäksi kampuksella eri rakennuksessa opiskelevat medianomiopiskelijat. Tällöin Wikispaces-alustalla oli aidosti käyttöä keskusteluissa ja sitä myös käytettiin. Toisen ja kolmannen tutkimuslukuvuoden Wikispaces-alustat jäivät tyhjiksi, koska mitään pakottavaa tarvetta alustan käytölle ei ollut, vaan asiat voitiin keskustella tradenomiopiskelijoiden kesken esimerkiksi tavallisilla lähiopetustunneilla tai opiskelijoiden itselleen perustamassa suljetussa Facebook-ryhmässä. Minä en opettaja-ohjaajana ollut tuon Facebook-ryhmän jäsen, joten en tiedä, mitä siellä keskusteltiin.

Franklin ja Thankachan (2013) tutkimuksessa tuli esiin opiskelijoiden vastustuksen ja uuden työtavan vaikeuttavan wikin käyttöönottoa opetuksessa. Kuten heidän tutkimuksessaan, myös tässä opetuskokeilussa tuli esiin erityisesti työtavan monimutkaisuus ja synkronointi sekä joidenkin opiskelijoiden osallistumattomuus. Wikispaces-alusta ei siis toiminut kuten olin ajatellut sen toimivan itseohjautuvan oppimisen alustana keskusteluissa ja pohdinnoissa sekä ryhmätöissä. Opiskelijat ottivat pienryhmätöihin käyttöön niitä sosiaalisen median ja jakamisen sovelluksia (Facebook, Google Docs, DropBox), joita he käyttivät muutoinkin, vaikka he olisivat voineet käyttää Wikispaces-alustaa kaikkiin ryhmätöihin. Opiskelijat siis mieluummin käyttivät niitä sosiaalisen median sovelluksia, jotka he tuntevat. (Oktavia ym. 2016.) Wikispaces-alustan suurin ongelma oli, että se tuntui jäävän irralliseksi.

Wikialustan käyttämistä hankaloitti myös se, jos opiskelijat eivät itse aktivoituneet (Altanopoulos, Katsanos & Tselios 2014), vaan odottivat valmista materiaalia, kuten tässä opetuskokeilussa pitkälti oli. Opiskelijat myös käyttivät wikialustaa hyvin eri aktiivisuudella (Almeida Mello 2017), ja käyttö oli myös erilaista erilaisissa tilan-



teissa. Konkreettiset tilanteet, joissa oli todellinen ongelma, (Witney & Smallbone 2011) aktivoivat wikin käyttöä eniten. Tässä opetuskokeilussa Wikispaces-alusta enemmänkin tuki vapaamatkustajuutta, kuin olisi tukenut matalalle tavoitteitaan asettaneiden opiskelijoiden oppimista (Solisworo 2011). Erilaiset opiskelijat käyttivät myös samaa oppimisympäristöä eri tavoin (Sfard 1998), eikä yhteisön muotoutumista tai muotoutumattomuutta voinut etukäteen päättää (Stuckey & Barab 2008). Opiskelijat sitoutuvat eri tavoin, eivätkä kaikki kokeneet, että työn- ja vastuunjako olisi ollut sopiva. Näin opiskelijat kokivat tyytymättömyyttä. (Haltia 2017).

Kuten Farwell ja Kruger (2013) toteavat, blogien eräänä tarkoituksena on tuoda esiin ajatuksia ja tuntemuksia, ja sen myötä niistä on myös mahdollisia lukea ongelmatilanteita jo ennen niiden kärjistymistä. Vastaava tilanne näkyi erityisesti ensimmäisen Alumni-julkaisun teon aikana, kun ryhmä käytännössä jakautui luokkatilassa kahtia ja useissa wiki- ja blogipostauksissa myös käsiteltiin syntyynyttä tilannetta. Sellaisia kommentteja kuin tuolloin postauksissa tuli esiin, ei ehkä olisi uskallettu sanoa tavallisessa luokkatilanteessa, mutta blogeihin ja wikiin ne oli helpompi kirjoittaa. Asiaan oli myös helpompi puuttua, koska siitä oli vihjeitä blogikirjoituksissa jo ennen tilanteen konkreettista kärjistymistä. Näin opiskelijat kokivat, ettei heitä jätetty heitteille. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003.)

### **Sosiaalisen median sovellusten käyttöönotto opetuksessa**

Kärnän (2011) mukaan korkeakouluopetuksessa ammatillinen kehittyminen ja tiedon rakentaminen onnistuvat parhaiten, jos wikejä ja blogeja käytetään samanaikaisesti. Tällöin hänen mukaansa muodostuu virtuaalisen tiedon tila ja mahdollisuus syvällisillekin keskusteluille. Toisaalta Pönkä, Impiö ja Vallivaara (2012) suosittavat ottamaan käyttöön yhden sosiaalisen median sovelluksen kerrallaan. Opetuskokeilussa otettiin käyttöön useita sovelluksia, joista oli eri tavoin hyötyä opiskelijoille, joten niiden olisi pitänyt tukea toisiaan. Opiskelijat kuitenkin käyttivät wikiä vain, kun se oli pakollista, ja muutoin he käyttivät itselleen tutumpia sosiaalisen median välineitä. Wiki ja blogi myös sekoittuivat opiskelijoiden mielissä; opiskelijat eivät aina muistaneet, mitä piti päivittää minnekin, eivätkä wiki ja blogi välineinä tukenneet toisiaan, vaikka eri välineillä tai sovelluksilla olisikin ollut erilaisia hyötyjä opiskelijoille.

On myös erittäin tärkeää perustella käyttöön otetut, uudet sovellukset opiskelijoille, etteivät ne jää käyttämättä (Pönkä, Impiö & Vallivaara 2012). Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden edellytettiin kirjoittavan ja kommentoivan julkisia blogeja uudella alustalla, mitä he eivät olleet koskaan aiemmin tehneet, kirjoittavan julkisen artikkelin WordPress-ohjelmalla, jota he eivät entuudestaan tunteneet, ottavan valokuvia ja käsittelevän ne itselleen uudella PhotoShop-ohjelmalla, keskustelevan ja tekävän päätöksiä Wikispaces-alustalla, joka sekin oli heille ennestään täysin tuntematon. Myös liian monen täysin uuden ohjelman ja sovelluksen käyttöönotto yhtäaikaaisesti sekoittaa opiskelijoita.

Mielenkiintoisen ajatuksen sosiaalisen median sovelluksen opetuskäytöstä tuo Kawachi (2019) pohtiessaan, voisiko sosiaalista mediaa käyttää keskeyttämisen vähentämiseen, jos opinnoistaan kiinnostumattomat joka tapauksessa ovat läsnä sosiaalisessa mediassa. Voisiko siis miettiä, miksei opetus tule opetuksesta kiinnostumattomien luokse paikkaan, jossa he ovat, sen sijaan, että heidän oletetaan tulevan opetuksen luokse?

### **Yhteistoiminnallisuus**

Erityisesti ensimmäisen tutkimuslukuvuoden tradenomiopiskelijaryhmässä aiemmin työelämässä olleet vanhemmat opiskelijat ottivat Alumni-julkaisukokonaisuudesta nuorempia opiskelijoita enemmän vastuuta ja työnjohdollista roolia, jolloin nuoremmat opiskelijat oppivat heiltä. Tämä näkyi myös blogi- ja wikiviesteissä. Opiskelijoilla oli siis tavallaan erilaisia käyttäjärooleja, ja vanhemmat opiskelijat toimivat ikään kuin mielipidejohtajan roolissa aloittamalla ja vetämällä keskusteluja. (Pönkä 2014.) Muut opiskelijat viittasivat heihin myös luottobloggaajina, joiden kirjoituksista saattoi lukea esimerkiksi lähiopetustunnin sisällöstä.

Nuoremmat opiskelijat olisivat kaivanneet enemmän opettajan ohjausta, opiskelijayhteisön toimintaan osallistuminen ei saanut heitä tuntemaan oppimista. Oppimista ilman varsinaista oppimistoimintaa ei koettu niin selkeästi oppimiseksi, vaikka muualla kuin luokkahuoneessa tapahtuvaa oppimista oli (Lahuerta-Otero, Cordero-Gutierrez & Izquierdo-Alvarez 2018). Oppiminen kanssaopiskelijoilta koettiin myös rankemmaksi kuin perinteinen opettajavetoinen opetus. (Lave & Wenger 1991; Vygotsky 1978; Tynjälä 2002).

Selkeää ohjeistusta, aikataulutusta ja työnjakoa kaivattiin opettaja-ohjaajilta, opiskelijoiden itseohjautuvuutta oli oletettua vähemmän (Murtonen 2017). Yhteistoiminnallisuus jäi ryhmässä monin paikoin harjoittelutasolle ja tuli esiin selkeästi vain tilanteissa, joissa käsiteltiin jotain konkreettista, esimerkiksi sivuvaihtoehtoja Alumni-julkaisulle. Selkeä ero näkyi ensimmäisen Alumni-julkaisun tekemisessä verrattuna toiseen ja kolmanteen. Ensimmäinen Alumni-julkaisu oli uutta luova prosessi, jossa opiskelijat oppivat eniten uudenlaisia käytäntöjä, ajattelu- ja toimintatapoja, koska he loivat koko Alumni-julkaisun tyhjästä itsenäisesti. Opetuskokeilu oli myös asiantuntijaksi kasvamisen prosessi, jossa teoria ja käytäntö eivät olleet oppimisprosessissa erotettavissa. (Palonen & Gruber 2010; Tynjälä 2010.)

### **Tutkimuksen arviointia**

Valitut sosiaalisen median sovellukset (wiki, blogi) eivät olleet niitä, joita opiskelijat käyttivät normaalissa arkielämässään. Wikispaces-alusta ei ollut muualla käytössä, joten sen hyötyä opiskelijat eivät voineet siirtää arkielämäänsä, eivätkä he ehkä kokeneet tarvetta osallistua, varsinkin jos he kokivat oman osallistumisensa olevan lähinnä muiden myötäilemistä. Vastaavia tuloksia on muistakin tutkimuksista (Li, El Helou, Gillet 2011). Opiskelijat toivoivat, että opetuskäytössä olisi jokin heillä

muutoinkin käytössään oleva oppimisalusta, ei uusi, irrallinen järjestelmä (Oktavia 2016). Hrastinski (2018) tuo kuitenkin esiin, että opiskelijoilla muutoinkin käytössä olevan Twitterin opetuskäytössä ongelmaksi voivat nousta asian löytyminen Twitter-virrasta ja toisaalta asiaankuulumattomien viestien lähettäminen. Myös Romero ja Josefsson (2018) näkivät ongelmaksi tiedon strukturoinnin Facebookin opetuskäytössä.

Opettajan tausta-ajatuksena on usein, että opiskelijat ottavat uudet välineet yhtä innokkaasti luokkahuonekäyttöön kuin vastaavan tyyppiset välineet vapaa-ajallaan, jolloin niiden käyttöönotto ja käyttäminen olisi helppoa (Sharma & Tietjen 2016). Ainakaan tässä tutkimuksessa näin ei ollut, vaan opiskelijat suorittavat annetuilla alustoilla vain pakolliset tehtävät, ja ottivat lisävälineeksi jonkin itselleen tutumman alustan. Opiskelijat kokivat joitain välineitä myös hyödyllisiksi jälkeen päin, ja tämä varmasti lisäsi heidän tyytyväisyyttään ylipäänsä opintoihinsa, kuten Lahuerta-Otero, Cordero-Gutierrez & Izquierdo-Alvarez (2018) toteavat. Nämä sosiaalisen median välineet toivat opiskelijoille uusia taitoja ja osaamista, jotka auttoivat heitä myös työllistymisessä.

Tässä opetuskokeilussa blogit jäivät liian henkilökohtaisiksi pohdinta-alustoiksi. Aktiivisuutta olisi voinut lisätä erilaisilla sanktioilla: Jos blogiaan ei päivitä, ei kommentoi toisten opiskelijoiden blogipäivityksiä tai ei käy keskustelua wikialustalla tietyllä ajanjaksolla, opintojaksoa ei saa suoritettua. Ongelmaksi tällöin olisi tosin saattanut tulla se, johon jotkut opiskelijat postauksissaan viittasivat; tehdään päivityksiä vain, koska on pakko ja kerrotaan kaikki samoilla sanoilla lähiopetustunnin kuluksi. Pakollinen, säännöllinen ja tietyn mittainen kirjoittaminen sekä pakollinen muiden postauksien kommentointi olisi myös parantanut tilannetta huomattavasti. Edelleen vain yksi annettu blogialustavaihtoehto ja päivitysten vähimmäissanamäärä olisivat lisänneet blogipäivityksiä. Pakollisuuteen ja vain tietyn sovelluksen käytöpakkoon myös Gossain (2019) viittaa tutkimuksessaan luovan alan opiskelijoiden sosiaalisen median opetuskäytöstä.

Wikispaces-alustan hyöty oli huomattavasti suurempi silloin, kun ensimmäisenä tutkimuslukuvuonna yhteistyötä tehtiin kahden eri koulutuksen ja eri opiskelijaryhmän kanssa. Wikispaces-alustan hyöty tuli esille nimenomaan visuaalisten viestien välittäjänä ja toisaalta mahdollisuutena keskustella ja kommentoida, vaikkei kasvokkain tapaamisia ollut. Saman ryhmän sisällä Wikispaces-alustan merkitys oli vähäisempi, sillä jos opiskelijat tapasivat muutoinkin, niin erillinen keskustelualusta oli turha. Wikin käyttöä olisi voinut lisätä tekemällä sen käytöstä selkeämmin ohjeistettua ja pakotetumpaa. Opiskelijoiden kokemaa Wikispaces-alustan sekavuutta olisi voinut vähentää sellaisen avoimen alustan tekeminen, joka muuttuisi prosessin kuluessa tarpeen mukaan. Tällainen mukautuva alusta tukisi myös muuttuvaa oppimisprosessia. Tosin tällaisenkin alustan voi kokea sekavaksi sen jatkuvien muutosten vuoksi.

Wikissä olisi opiskelija-aktiivisuutta voinut lisätä myös useammilla erilaisilla määritellyillä rooleilla (esimerkiksi päätoimittaja, visuaalinen vastaava, toimitussihteeri,

valokuvavastaava), joilla olisi ollut tietyt tehtävät. Wikiin olisi pitänyt myös määrittellä etukäteen esimerkiksi viikoittain käsiteltävät aiheet ja kaikkien pakollinen osallistuminen sekä esimerkiksi postauksen pituus, jolloin samaa mieltä -tyyppiset viestit olisivat jääneet pois.

Kato nousi merkittäväksi asiaksi tässä tutkimuksessa. Moni opiskelija poisti bloginsa verkosta jälkikäteen, jolloin sitä ei voinut tutkia. Blogia kuitenkin kirjoitetaan muille luettavaksi (Papacharissi 2007), ei vain päiväkirjaksi. Robinson (2014) tuo esiin tutkittavien rekrytoinnin tärkeyden. Vaikka tässä tutkimuksessa ei olisikaan ollut mahdollista käyttää erilaisia menetelmiä (esimerkiksi mukavuusotantaa tai lumipallo-otantaa), joilla olisi mahdollista saada tutkimukseen mukaan lisää halukkaita osallistujia, on tärkeää sitouttaa opiskelijoita opetuskokeiluihin hyvin jo etukäteen.

Opetuskokeilussa arviointia olisi pitänyt miettiä tarkemmin etukäteen. Kuten Ruohonen (2015) toteaa, arvioinnin kohdentaminen on erittäin tärkeää kaikessa opetuksessa ja oppimisessa, koska opiskelijat keskittyvät siihen, mitä mitataan ja arvioidaan. Erityisesti blogin ja wikin käyttöaktiivisuutta ja käytön laatua olisi kannattanut mitata ja arvioida. Tämä olisi todennäköisesti lisännyt molempien alustojen käyttöä ja sen myötä yhteisöllisyyttä. Kokonaisuuden läpisuorittamiseksi tässä wikin ja blogin osalta riitti, että kirjoitti blogia ja oli osallistunut joihinkin wikialustan keskusteluihin, mitään suoranaista yhteistoiminnallisuutta ei edellytetty.

Seppälän (2011) mainitsema sosiaalisen median käyttöönoton porrasteisuus näkyi myös tässä tutkimuksessa opiskelijoiden tavassa ottaa erilaisia sosiaalisen median sovelluksia käyttöönsä. Ensin sovellukseen luodaan tunnus, sitten vähitellen siirrytään satunnaisesta lukemisesta aktiiviseen ja lopuksi tuotetaan itse sisältöä joko kommentteina tai omina päivityksinä. Tämä on myös parempi tapa ottaa uusia sosiaalisen median sovelluksia käyttöön kuin se, että suoraan lähdetään kommentoimaan ja kirjoittamaan omia postauksia tutustumatta kyseisessä sovelluksessa vallitsevaan kulttuuriin.

Virtuaalisen oppimisen tilan luomista on lähestyttävä kolmesta näkökulmasta: teknologian hyväksymisen, innovaation sulautumisen ja oppimisprosessin implementaation (Keller 2005). Ei voi siis vain ajatella, että jokin sinällään hyvä tekninen sovellus automaattisesti muodostaisi toimivan virtuaalisen oppimisen tilan. Virtuaalista oppimisyhteisöä ei voi myöskään suunnitella etukäteen, vaan se muotoutuu, jos on muotoutuakseen. (Stuckey & Barab 2008.) Jos yhteisön tunnuksina pidetään (Humpreys 2016) yhteisöllisyyden tuntua, jaettuja rituaaleja ja tapoja sekä tunnetta moraalista vastuusta, niin sellaisia ei tässä opetuskokeilussa tullut juurikaan esiin wikeissä tai blogeissa. Osittaisia, halukkaiden ja innostuneiden oppimisyhteisöjä syntyi, mutta osa opiskelijoista jäi niiden ulkopuolelle. Tätä saattavat selittää opiskelijoiden hyvin erilaiset oppimistavoitteet.

Trialoginen eli kolmikantainen oppiminen, jossa työelämä tuo projektiin mukanaan omaa osaamistaan, jäi opetuskokeilussa puuttumaan täysin. Vaikka Wikispaces-alustoille kutsuttiin mukaan työelämän eli tässä tapauksessa toimeksianta-

ja-tilaajan, Kymenlaakson ammattikorkeakoulun, edustajia, eivät he osallistuneet opetuskokeiluun lainkaan. Draken (2017) tutkimuksessa, innovaatiopedagogiikan käyttöjournalismin opetuksessa, työelämän edustaja saatiin mukaan molemminpuolisen hyödyn lisäksi sopimuksilla sekä siirtämällä oppimisympäristö toimeksiantajan tiloihin. Työelämän edustajia pitäisi siis houkutella mukaan jotenkin muuten kuin perinteisesti sillä, että he saavat opiskelijoita tekemään itselleen jonkin tuotoksen. Edes virtuaalisen yhteistyöalustan tarjoama mahdollisuus osallistua ei ollut riittävä helpotus työelämän edustajille osallistumiseen ja samalla myös opiskelijoilta uuden oppimiseen.

Ylipäänsä kriittistä suhtautumista korkeakoulutuksen ekosysteemeihin voi miettiä kuten Mahon, Heikkinen ja Huttunen (2019) tekevät artikkelissaan. He pohtivat yliopistojen tarkoitusta tuottaa kyvykkyyttä alati muuttuville työmarkkinoille, mutta myös yliopiston tehtävää hyvän elämän tietouden lisäämisessä. Voiko tätä ajattelua siirtää ammattikorkeakouluihin, ja onko korkeakoulutus muuttumassa tuotantolaitoksiksi, joissa pienimmillä panoksilla pyritään saamaan suurin tuotos säätelemällä vapautta ja tekemällä opettajista teknikoita? Myös Himanen (2018) pohtii korkeakoulutuksen ja korkeakoululaitoksen merkitystä laajasti. Korkeakoulutus on muuttuva, yhteiskunnassa elävä toiminto, eikä sen ole tarkoitukseen pysyä samanlaisena.

### 7.3 Johtopäätöksiä ja jatkotutkimusaiheita

Tätä tutkimusta aloittaessani usko uusiin teknisiin välineisiin ja sovelluksiin sekä niiden tuomiin mahdollisuuksiin oli suuri. Uskottiin, että opetuksen ongelmat ratkeaisivat pelkällä teknisten välineiden jakelulla ja käyttöönnotolla, eikä huomioon otettu sitä, etteivät yhteiskäyttöiset alustat, välineet ja sovellukset itsessään muodosta yhteisöä, vaan tarvitsevat aina niitä käyttäviä ihmisiä ja heidän välistään kommunikaatiota.

Yhä useampien opintokokonaisuuksien on myös oltava tarjolla verkossa kaikille avoimina ammattikorkeakouluopintoina, jolloin opinnot jäävät helposti kokonaan opiskelijan itsensä vastuulle, varsinkin jos hänellä on mahdollisuus valita vain joitain yksittäisiä opintojaksoja kokonaisuuksien sijaan. Kuinka opiskelija osaa silloin hahmottaa ammatilliseen asiantuntijuuteen vaaditun kokonaisuuden? Myös yhteisöllisyyden muodostuminen avoimissa verkko-oppimistoteutuksissa olisi huomioitava, jos niissä käytetään yhteisölliseen oppimiseen tarkoitettuja alustoja, välineitä ja sovelluksia.

Blogikirjoittaminen oli tarkoitettu nimenomaan kirjoitusharjoitukseksi, ja sellaisena se toimii korkeakouluopetuksessa hyvin. Jos blogikirjoituksiinsa saa erilaisia kommentteja, se valmentaa hyvin myös akateemiseen ajatteluun ja argumentointiin. Opiskelijat harmittelivat, etteivät saaneet blogikirjoituksiinsa kommentteja, ja osa

heistä koki, että blogit ikään kuin kuivuivat kokoon, jos niitä ei päivitetty säännöllisesti tai niissä ei käyty keskustelua. Tällöin mitään blogosfääriä ei muodostunut, vaan blogi toimi ainoastaan pakollisena verkossa olevana oppimispäiväkirjana yhdensuuntaisen web 1.0 -ajattelun mukaisesti, ja sitä kommentoi ehkä vain opettaja. Olisi mielenkiintoista tutkia, millaisessa oppimisympäristössä blogosfääri muodostuisi. Olisiko esimerkiksi pelkkä pakollinen kommentointi auttanut blogosfäärin muodostumisessa ja sitä kautta lisännyt yhteisöllisyyttä? Myös sosiogrammin laatiminen ja sen avulla erilaisten käyttäjätyypitysten tekeminen kaikista oppimisympäristön opiskelijoista olisi mielenkiintoista tehdä ja katsoa, onko verkostossa joku, joka vaikuttaa koko oppimisprosessiin, ja miten hän siihen mahdollisesti vaikuttaa.

Opiskelijoilla pitää olla selkeä syy käyttää jotain sovellusta, muutoin se jää irralliseksi, sitä käytetään vain pakosta, sitä ei käytetä ollenkaan tai sen rinnalle ja sijaan otetaan käyttöön jokin muu, itselle tutumpi sovellus. Tämä tuli esille Wikispaces-alustaa käytettäessä, joka varsinkin toisen ja kolmannen tutkimuslukuvuoden opiskelijoilla jäi melko olemattomaksi. Koska ensimmäisen tutkimuslukuvuoden opiskelijat taas tarvitsivat Wikispaces-alustaa tradenomiopiskelijoiden ja medianomiopiskelijoiden yhteistyöhön Alumni-julkaisun alustaa suunnitellessaan, ei se tuntunut heidän mielestään niin irralliselta. Eri sovelluksien käyttö oli pitkälti sidottu myös siihen, arvioitiinko sovelluksen käyttöaktiivisuutta tai sisältöä. Arvioitaviin opintojaksoihin yhdistettyjä sovelluksia käytettiin aktiivisemmin, vaikka käyttö saattoi olla vain määrällistä laadullisen käytön sijaan. Jos jonkin sovelluksen käyttö oli vain suositeltavaa, sovelluksen käyttö väheni tai käyttöä ei ollut lainkaan, kuten tässä tutkimuksessa Wikispaces-alustan käyttö. Erilaisten sovellusten, alustojen ja ohjelmien käytön kannustamista eri tavoilla olisi järkevää tutkia enemmän, koska aktiivisen käytön myötä myös mahdollisuus yhteisöllisyyteen lisääntyisi. Toisaalta mitään, mitä ei välttämättä tarvita oppimiseen, ei kannata ottaa käyttöön. Ellei sanktioita, selkeää pakkoa tai määräystä käyttää jotain tiettyä sovellusta tai ohjelmaa ole, niin se jää käyttämättä.

Suurimpana ongelmana opetuskokeilussa opiskelijoiden osalta oli vapaamatkustajuus. Osa opiskelijoista koki, että opetuskokeilun tarkoituksena oli vain tuottaa oma juttu Alumni-julkaisuun. Vaikka tässä opetuskokeilussa tuollaisella ajattelutavalla pääsi opintojaksoista läpi, niin työelämä odottaa työntekijöiltään huomattavasti itseohjautuvampaa ja vastuullisempaa työtapaa. Erityyppisille opiskelijoille olisi siis hyvä tarjota erilaisia mahdollisuuksia ja ympäristöjä oppimiseen. Oppimistavoitteet voidaan saavuttaa usealla erilaisella tavalla, joita opetustarjonnassa voisi olla. Riskinä tässä on, että opiskelijoille tarjotaan sellaisia oppimistapoja, joilla he voivat läpäistä opintoja, mutta jotka eivät valmista heitä muuttuvan työelämän vaatimuksiin. Työelämässä edellytetään itseohjautuvuutta, vuorovaikutustaitoja ja erilaisten digitaalisten välineiden osaamista ja jatkuvaa oppimisvalmiutta. Myös opettajien työmäärä lisääntyy useiden erilaisten suoritustapojen tarjoamisen myötä, ja siksi on mietittävä, onko kaikkia opiskelijoiden itsensä toivomia suoritustapoja mahdollistettava,

jos ne eivät edesauta työelämän vaatimuksia, vaan pikemminkin vain mahdollistavat opiskelijan läpysuorittamista.

Täysin ilman opettaja-ohjaajaa verkossa toteutettuna vastaaventyyppinen opetuskokeilu olisi erittäin mielenkiintoista toteuttaa. Olisi kiinnostavaa nähdä, miten opiskelijat ratkaisisivat eteen tulleet ongelmat, jos heillä ei olisi lainkaan ohjaajaa, jolta kysyä, vaan heidän olisi aidosti kyettävä toimimaan itseohjautuvassa ryhmässä itsenäisesti. Kiinnostavinta olisi toteuttaa opetuskokeilu niin, että jokainen opiskelija saisi valita oman oppimistapansa ja -välineensä ikään kuin sovelluskaupasta hankkimalla. Näin opetusta ohjaisi vain avoin tehtävänanto ja sen aikataulu, kaikki muu olisi vapaata.

Myös erilaisten uusien sosiaalisen median välineiden kokeilu opetuksessa olisi kiinnostavaa. Esimerkiksi YouTube, WhatsApp ja Instagram olisivat tämän päivän opiskelijoiden omassa arjessaan aktiivisesti käyttämiä sovelluksia, joita olisi kiinnostava kokeilla. Välineinä ne ovat erilaisia, mutta jo selvästi kehittyneempiä (ja helppokäyttöisempiä) kuin wikit ja blogit. Kaikki kuitenkin nojautuvat lyhyeen pikaviestintään ja visuaalisuuteen, joten niitä oppimisympäristöinä olisi mietittävä tarkkaan, ellei opetuskokeilun lähtökohtana olisi jatkuva muutos ja siihen sopeutuminen. Mobiilisovelluksina YouTube, WhatsApp ja Instagram myös mahdollistaisivat oppimisen kaikkiallisuuden.

Opiskelijat ja usein myös opettajat kokevat opetuksen suoritettavina opintopisteinä, eivät toteutettavina tapahtumina, joissa opitaan. Ajattelutavan muutos vaatii monia muitakin muutoksia tehokkuusmittareista alkaen. Jos koulutusorganisaatio edelleen mittaa oppimista vain suoritettuina opintopisteinä, ei uusia välineitä ja avoimia oppimisympäristöjä ole mahdollista rakentaa. Oppimisen sijaan enemmänkin tuotetaan helpommin määrällistettävää opetusta. Mitchell (2018) tuo kirjassaan myös mielenkiintoisen vertailun käypä hoito - ja käypä opetus -käsitteiden välille: voisiko opetuksessakin olla oletuksena, että tietynlaisissa tilanteissa olisi käytettävä käypää opetustapaa?

Opetussuunnitelmat ovat usein liian jäykkiä erilaisiin opetuskokeiluihin. Jos opetuksen sisällöt täytyy määrittää vuosia etukäteen, jotta niitä voidaan myydä tuotteina, se ei mahdollista innovatiivisia kokeiluja, joissa opiskelijat oppivat erilaisia toimintatapoja. Tiukasti valmiiksi määritelty oppimiskokonaisuus opettaa opiskelijalle tiukasti etukäteen aiemmin määritellyn ajattelumallin, joka saattaa jo opiskelun aikaan olla vanhentunut. Myös erilaiset, erityisesti sopimuksettomat sosiaalisen median, sovellukset voivat lyhyessäkin ajassa muuttua täysin toisiksi tai kadota kokonaan.

Erilaisissa opetuskokeiluissa, joissa tuotetaan jotain asiakkaille, olisi saatava mukaan myös asiakas. Nyt asiakas näyttäytyy usein vain projektin alussa esittelemässä projektia ja mahdollisesti lopussa vastaanottamassa tuotosta. Erityisesti silloin, jos käytössä on yhteiskäyttöisiä alustoja, kuten tässä Wikispaces ja blogit, olisi asiakkaan oltava kiinnostunut myös prosessista, ei vain tuloksista. Opiskelijat kaipaavat

opettajan kommenttien lisäksi aitoa läsnäoloa työelämältä. Etäisyydellä tai ajanpuutteella on vaikea selittää osallistumattomuutta, jos mahdollisuus virtuaaliseen läsnäoloon on kuitenkin annettu. Syitä asiakkaan osallistumattomuuteen yhteisillä alustoilla olisi hyvä tutkia. Opiskelijoille jo pelkästään se, että asiakkaat mahdollisesti osallistuvat yhteiskäyttöiselle wikialustalle, saattaa aiheuttaa tarpeen perustaa oma suljettu alusta, jollaisen esimerkiksi opiskelijat tässä opetuskokeilussa perustivat Facebook-sovellukseen.

Tätä tutkimusta on arvioitava sen mukaan, että materiaali on kerätty jo vuosina 2010–2013, jolloin kaikki tässä esitellyt välineet ja sovellukset olivat vielä uusia eikä niiden opetuskäytöstä juuri ollut tutkimusta. Tällä hetkellä blogien käyttö on arkipäiväistänyt ja välillä hiipunutkin, mutta esimerkiksi wikit eivät enää näyttäydymy sellaisina kuin ne tässä tutkimuksessa esitetään. Nämä molemmat, sekä muut tutkimusmateriaalin keräämisen aikaiset yhteiskäyttöiset viestintäalustat, olivat nykyisten alustojen edeltäviä versioita, siis eräänlaisia esitestausalustoja, joiden perusteella hankittiin kokemusta nykyisille Zoom- ja Teams-yhteistoimintaympäristöille.

Jo paljon ennen kevään 2020 koronapandemian alkua puhuttiin koulutuksen digiloikasta. Tuo nyt pakon edessä otettu digiloikka ei ehkä kaikin osin kuitenkaan ollut sellainen kuin oli tarkoitus. Se toteutettiin nopeasti ja olemassa olevilla välineillä ilman suunnitelmaa. Eli sen toimeksianto oli kuten Alumni-julkaisuopetuskokeilussa: ”Aloittakaa opettaminen verkossa”. Pandemia-ajan etäopetuksessa ongelmiksi eivät muodostuneet välineet ja sovellukset vaan niitä käyttävät ihmiset, jotka edelleen kaipaavat muutakin kuin teknisiä välineitä oppiakseen. Ihmiset tarvitsevat toisia ihmisiä saadakseen toiminnalleen tukea ja hyväksyntää. Laumaa, joka tukee ja auttaa.



## LÄHTEET

- Aarreniemi-Jokipelto, P. 2012. ”Verkot vietihin syville, ennätettiin etemmä” – kokeiluja ja kokemuksia sosiaalisesta mediasta ammattikorkeakoulussa... Teoksessa H. Kotila & K. Mäki (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Helsinki: Edita, 98–115.
- Adams, P. 2006. Exploring social constructivism: Theories and practicalities. *Education* 34(3), 243–257.
- Ahlqvist, T., Bäck A., Halonen, M. & Heinonen, S. 2008. Social media road maps exploring the futures triggered by social media. Saatavilla *www-muodossa*: <http://www.vtt.fi/inf/pdf/tiedotteet/2008/T2454.pdf>. (Luettu 15.1.2021.)
- Alasoini, T. 2010. Mainettaan parempi työ. Kymmenen väitettä työelämästä. EVA. Taloustieto Oy. Helsinki: Yliopistopaino.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Vastapaino.
- Almeida Mello, G. 2017. Activities based on wiki platform for engineering higher education students’ point of view. *Revista Ibero-Americana de Estudios em Educacao*, 12(2), 1331–1348.
- Altanopoulou, P., Katsanos, C. & Tselios, N. Effectiveness of wiki-based learning in higher education 2014. Teoksessa C. Karagiannis, P. Politis & I. Karasavvidis (toim.) *Research on e-learning and ICT in education technological, pedagogical and instructional perspectives*. New York: Springer, 137–148.
- Ammattikorkeakoululaki 14.11.2014/932. Saatavilla *www-muodossa*: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>. (Luettu 15.12.2018.)
- Anderson, C. 2010. Presenting and evaluating qualitative research. *American journal of pharmaceutical education*, 74(8), 141–141.
- Anderson, T. & Shattuck, J. 2012. Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25.
- Anttila, P. 2004. Tiedonhankinnan kanavat ammatillisen asiantuntijuuden edistäjinä. Teoksessa H. Kotila & A. Mutanen (toim.) *Tutkiva ja kehittävä ammattikorkeakoulu*. Helsinki: Edita Prima Oy, 128–160.
- Anttila, P. 2009. Projektioppiminen ammattikorkeakoulun ja työelämän yhteistyöhankkeissa. Teoksessa S. Ruohonen & L. Mäkelä-Marttinen (toim.) *Kohti oppimisen ja osaamisen ekosysteemiä. Learning and Competence Creating Ecosystem – LCCE®*. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Nro 24, 20–25.
- Arene. 2007. Ammattikorkeakoulut Bolognan tiellä. Ammattikorkeakoulujen osallistuminen eurooppalaiseen korkeakoulutukseen. Projektin loppuraportti. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto. Helsinki: Arene.
- Astall, C. & Cowan, J. 2016. Experiences of using wiki as a participatory learning tool in teacher education. *American Journal of Educational Research* 4(6), 459–471.
- Atay, D. 2008. Teacher researcher for professional development. *ELT Journal* 62(2), 139–147.
- Auvinen, P., Dal Maso, R., Kallberg, K., Putkuri, P. & Suomalainen, K. 2007. Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja B. Selosteita ja opeusmateriaalia, 9.

- Auvinen, P., Kauppi, A., Kotila, H., Loikkanen, A., Markus, A., Peltokangas, N., Holm, K. & Kajaste, M. 2010. Ammattikorkeakoulujen koulutuksen laatuyksiköt 2010–2012. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja. Saatavilla [www.muodossa: https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KKA\\_0110.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KKA_0110.pdf). (Luettu 14.1.2019.)
- Baartman, L. & De Bruijn, E. 2011. Intergrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualizing learning processes towards vocational competence. *Educational Research Review* 6, 125–134.
- Baines, J. 2017. Engaging (Past) Participants: The case of radicalprintshops.org. Teoksessa S. Kubitschenko & A. Kaun (toim.) *Innovative methods in media and communication research*. New York: Springer, 17–36.
- Baumann, J. & Duffy, A. 2001. Teacher-researcher methodology: Themes, variations, and possibilities. *The Reading Teacher*, 54(6), 608–615.
- Barab, S. & Roth, W.-M. 2006. Curriculum-based ecosystems: Supporting knowing from an ecological perspective. *Educational Researcher*, 35(5), 3–13.
- Beckingham, S. 2019. Developing a professional online presence and effective network. Teoksessa C. Rowell (toim.) *Social media in higher education: case studies, reflections and analysis*. Open books publishers, 21–34.
- Beier, G., Ullrich, A., Nichoff, S., Reissig, M. & Habich, M. 2020. Industry 4.0: How it is defined from sociotechnical perspective and how much sustainability it includes – A literature review. *Journal of Cleaner Production* 259, 1–12.
- Bengtsson, M. 2016. How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open* 2, 8–14.
- Bereiter, C. 2002. *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves: an inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- Bergman, M. 2010. Hermeneutic content analysis: Textual and audiovisual analyses within a mixed methods framework. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (toim.) *SAGE Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks, California: Sage, 379–396.
- Blaikie, N. 2003. *Analyzing quantitative data*. London: Sage.
- Boulos, M. N. K., Maramba, I. & Wheeler, S. 2006. Wikis, blogs and podcasts: a new generation of web-based tools for virtual collaborative clinical practice and education. *BMC medical education* 6(1), 41.
- Brown, A. & Campione, J. 1994. Guided discovery in a community of learners. Teoksessa K. McGilly (toim.) *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 229–270.
- Castells, M. 2013. *Communication power*. Oxford: University Press.
- Chandra, V. & Chalmers, C. 2010. Blogs, wikis and podcasts: collaborative knowledge building tools in a design and technology course. *Journal of Learning Design* 3(2), 35–49.
- Chen, T. & Chen, L. 2017. Utilizing wikis and a LINE messaging app in flipped classrooms. *Eurasia journal of mathematics, science and technology education*, 14(3), 1063–1074.
- Cohen, L. & Manion, L. 1994. *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. & Schauble, L. 2003. Design experiments in educational research. *Educational Researcher* 32(1), 9–13.
- Cochran-Smith, M. & Donnell, K. 2006. Practitioner inquiry: Blurring the boundaries of research and practice. Teoksessa J. Green, G. Camilli & P.B. Elmore (toim.) *Handbook of complementary methods in education research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 503–518.
- Creswell, J.W. 2002. *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

- Creswell, J.W. 2003. Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. London: Sage.
- David, H. J. 2015. Why there are still so many jobs? The history and future of workplace automation. *Journal of economic perspectives* 29(3), 3–30.
- Denzin, N. 1978. The research act. Chicago: Aldine.
- Dewey, J. 1944. Democracy and education - An introduction to the philosophy of education. New York: The Free Press.
- DeVries, R. 2000. Vygostky, Piaget, and education: A reciprocal assimilation of theories and educational practices. *New ideas in Psychology* 18(2–3), 187–213.
- Drake, M. 2017. Embedding innovation pedagogy in teaching journalism. *On the horizon*, 25(4), 286–292.
- Duffy, P. D. & Bruns, A. 2006. The use of blogs, wikis and RSS in education: A conversation of possibilities. Konferenssijulkaisu. Proceeding of the online learning and teaching conference in Brisbane, 31–38.
- Dropbox. Saatavilla [www-muodossa: https://www.dropbox.com/features](https://www.dropbox.com/features). (Luettu 6.7.2018.)
- Elgort, I., Smith, A. G. & Toland, J. 2008. Is wiki an effective platform for group course work? *Australian Journal of Educational Technology* 24(2), 195–210.
- Engeström, Y. 1987. Learning by Expanding. Jyväskylä: Gummerus.
- Erkkola, J.-P. 2008. Sosiaalisen median käsitteestä. Taideteollisen korkeakoulun lopputyö. Saatavilla [www-muodossa: http://users.jyu.fi/~juerkkol/sosmed\\_kasite\\_erkkola.pdf](http://users.jyu.fi/~juerkkol/sosmed_kasite_erkkola.pdf). (Luettu 15.1.2021.)
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 209–231.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eurooppalainen tutkintojen ja osaamisen viitekehys, European Qualifications Framework (EQF). Saatavilla [www-muodossa: http://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2018/arene\\_nqf.pdf](http://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2018/arene_nqf.pdf). (Luettu 1.7.2019.)
- Farasat A., Nikolaev A., Miller S. & Gopalsamy R. 2017. Crowdlearning: Towards collaborative problem-posing at scale. Konferenssijulkaisu. Proceeding of the Fourth ACM Conference on Learning. Saatavilla [www-muodossa: https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/3051457.3053990?casa\\_token=pZFejuNATbgAAAAA:VwpYyH9579co2U-GSxQBvgJ8nS0wViD8bO3kLN3uvEYIN9MJ9aOYZKcZxthRf\\_vFlUSo4AKvDWF\\_cdg](https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/3051457.3053990?casa_token=pZFejuNATbgAAAAA:VwpYyH9579co2U-GSxQBvgJ8nS0wViD8bO3kLN3uvEYIN9MJ9aOYZKcZxthRf_vFlUSo4AKvDWF_cdg). (Luettu 18.11.2020.)
- Farwell, T. & Kruger-Ross, M. 2013. Is there (still) a place for blogging in the classroom? Using blogging to assess writing, facilitate engagement, and evaluate student attitudes. Teoksessa K. Kyeong-Ju Seo (toim.) Using social media effectively in the classroom: blogs, wikis, twitter, and more. New York: Routledge, 207–222.
- Fichter, D. 2005. The many forms of e-collaboration: Blogs, wikis, portals, groupware, discussion boards, and instant messaging. *Online* 29(4), 48–50.
- Finnsight 2015. Tieteen, teknologian ja yhteiskunnan näkymät. Saatavilla [www-muodossa: https://www.aka.fi/globalassets/awanhat/documents/tiedostot/julkaisut/finnsighttiivistelma.pdf](https://www.aka.fi/globalassets/awanhat/documents/tiedostot/julkaisut/finnsighttiivistelma.pdf). (Luettu 8.12.2020.)
- Florida, R. 2005. Luovan luokan esiinmarssi. Suom. J. Nousiainen, M. Mikkonen & S. Raudaskoski. Helsinki: Talentum.

- Franklin, T. & Thankachan, B. 2013. Developing a wiki for problem-based online instruction and web 2.0 exploration. Teoksessa K. Kyeong-Ju Seo (toim.) *Using social media effectively in the classroom: blogs, wikis, twitter, and more*. New York: Routledge, 80–97.
- Gallo, E. 2014. Social learning by chit-chat. *Journal of Economic Theory*, 153, 313–343.
- Gao, F., Luo, T. & Zhang, K. 2012. Tweeting for Learning: A critical analysis of research on microblogging in education published in 2008–2011. *Visual Communication and Technology Education Faculty Publications* 43(5), 783–801.
- Gergen, K. 2009. *An invitation to social construction*. London: Sage.
- Gilster, P. 1997. *Digital literacy*. New York: Wiley.
- Godwin-Jones, R. 2003. Blogs and wikis: Environments for online collaboration. *Language learning & technology* 7(2), 12–16.
- Gorard, S. 2010. Research design as independent of methods. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (toim.) *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks, California: Sage, 237–251.
- Gossain, S. 2019. The use of social media tools and their applications to creative students. Teoksessa C. Rowell (toim.) *Social media in higher education: case studies, reflections and analysis*. Open book publishers, 83–94.
- Haltia, N. 2017. Ryhmätyö opetustapana yliopistossa. *Yliopistopedagogiikka*, 24(1), 58–60.
- Hakkarainen, K. 2017. Kollektiivinen luovuus, yhteisöllinen oppiminen ja itsensä ylittäminen. *Aikuiskasvatus* 1, 47–56.
- Harari, Y. 2017. *Homo Deus – Huomisen lyhyt historia*. Suom. J. Iso-Markkula. Helsinki: Bazar.
- Hartikainen, N. 2008. Luentomateriaali. Yhteisöviestinnän suuntautumisopinnot. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu.
- Heikkilä, T. 2014. *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Heikkinen, H. 2018. Toimintatutkimus: Kun käytäntö ja tutkimus kohtaavat. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 215–230.
- Helle, L., Tynjälä, P. & Vesterinen, P. 2004. Työelämäprojekti oppimisympäristönä. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä: pedagogisia ja yhteiskunnallisia näkökulmia*. Juva: WS Bookwell Oy, 255–273.
- Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A. & Sahlberg, P. 2015. *Yhdessä oppiminen – Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet*. Helsinki: Into Kustannus.
- Herring, S., Scheidt, L., Kouper, I. & Wright, E. 2007. Longitudinal content analysis of blogs: 200–2004. Teoksessa M. Tremayne (toim.) *Blogging, citizenship, and the future of media*. New York: Routledge, 3–20.
- Heyd, T. 2017. Blogs. Teoksessa C. Hoffmann & W. Bublitz (toim.) *Pragmatics of social media*. Berlin: De Gruyter Mouton, 151–171.
- Himanka, J. 2018. Korkein opetus Opettamisen lähtökohdat yliopistoissa ja korkeakouluissa. *Tal- linna: Vastapaino*.
- Hintikka, K. 2010. Verkkovoima kollektiivisen toiminnan organisaatiomuotona. Teoksessa E. Konttinen & J. Peltokoski (toim.) *Verkostojen liikettä*. Jyväskylän yliopisto, 132–155.
- Hostetler, K. 2005. What is “good” education research? *Educational Researcher* 34(6), 16–21.
- Hrastinski, S. 2018. Introduction: Sociala medier. Teoksessa S. Hrastinski (toim.) *Digitalisering av högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur, 47–48.
- Hudson, J. 2018. Using wikis for collaborative writing in the ELT classroom. *International journal of pedagogy and teacher education*, 2(2), 413–426.
- Humphreys, A. 2016. *Social media enduring principles*. New York: Oxford University Press.

- Hyett, N., Kenny, A. & Dickson-Swift, V. 2014. Methodology or method? A critical review of qualitative case study reports. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 9(1), 23606–23606.
- Hänninen, V. 2016. Kuinka paljon on tarpeeksi? Aineiston määrä laadullisessa tutkimuksessa. *Aikuiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. *Aikuiskasvatus* 2, 109–113.
- Jones, R. 2014. Bridging the gap: Engaging in scholarship with accountancy employers to enhance understanding of skills development and employability. *Accounting Education* 23(6), 527–541.
- Journalistin ohjeet. Julkisen sanan neuvosto, 2011. Saatavilla [www-muodossa: https://www.jsn.fi/journalistin\\_ohjeet/](https://www.jsn.fi/journalistin_ohjeet/). (Luettu 22.12.2020.)
- Kalliala, E. & Toikkanen, T. 2009. Sosiaalinen media opetuksessa. Tampere: Oy Finn Lectura Ab.
- Kananen, J. 2014. Netnografia: verkkoyhteisöjen tutkiminen opinnäytetyönä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kauppila, R. 2000. Ihmisen tapa oppia. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kawachi, P. 2019. Role of social media in learning. Teoksessa C. Rowell (toim.) *Social media in higher education: case studies, reflections and analysis*. Open books publishers, 95–106.
- Keaton, S. & Bodie, G. 2011. Explaining social constructivism. *Communication Teacher* 25(4), 192–196.
- Keller, C. 2005. Virtual learning environments: three implementation perspectives. *Learning, media and technology* 30(3), 299–311.
- Kember, D. 1997. A reconceptualisation of the research into university academics conceptions of teaching. *Learning and Instruction* 7, 255–275.
- Kepanen, P., Määttä, K. & Uusiatti, S. 2020. How do students describe their study processes in the competence-based vocational special education teacher training? *Human Arenas* 3(2), 247–263.
- Kilpi, T. 2006. Blogit ja bloggaaminen. Helsinki: Readme.fi.
- Kiri, O. & Strengell, M. 2010. Keskustelu mahdollisista wikialustoista.
- Kiviniemi, K. 2018. Design- eli suunnittelututkimus opetus- ja kasvatusalalla. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 231–250.
- Kortesuo, K. 2014. Sano se someksi 1: ammattilaisen käsikirja sosiaaliseen mediaan. Helsinki: Kauppakamari.
- Kortesuo, K. 2018. Sano se someksi (1+2=3): sosiaalisen median suuri laskuoppi. Helsinki: Kauppakamari.
- Kotila, H. 2012. Oppimiskäsitykset ja oppiminen ammattikorkeakoulujen toimintaympäristöissä. Teoksessa H. Kotila & K. Mäki (toim.) *Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2*. Helsinki: Edita, 26–34.
- Korkeakoulufuusio ja koulutusvastuut. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi yliopistolain ja ammattikorkeakoululain muuttamisesta sekä laiksi yliopistolain muuttamisesta annetun lain voimaannpanosta. Saatavilla [www-muodossa: https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2017/20170073](https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2017/20170073). (Luettu 30.11.2020.)
- Kouvolan käännostieteen laitos. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000004571454.html>. (Luettu 30.10.2020.)
- Kozinets, R. 2015. *Netnography: Redefined*. Los Angeles: Sage.
- Kozulin, A. 2003. Psychological tools and mediated learning. Teoksessa A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, & S. Miller (toim.) *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press, 15–38.

- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino. Kymenlaakson ammattikorkeakoulu. Saatavilla <http://www.kyamk.fi/Kyamk/Yleistietoa/LCCE/>. (Luettu 15.2.2011.)
- Kärnä, M. 2011. Virtuaalinen tiedonrakennuksen tila ongelmaperustaisen oppimisen tukena. Väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis 211. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Laajala, T. 2016. Ammattikorkeakoulun osaamisperustaisen opetussuunnitelman tulkintarepertuaarit. *Aikuiskasvatus* 4, 294–302.
- Laajalahti, A. & Herkama, S. 2018. Laadullinen aineisto Atlas.ti-ohjelmistolla. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 106–133.
- Lahuerta-Otero, Cordero-Gutierrez & Izquierdo-Alvarez, 2018. Like it or die: using social networks to improve collaborative learning in higher education. Konferenssijulkaisu. Proceeding of the sixth International conference on technological ecosystems for enhancing multiculturalism, 930–935.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus, 9–38.
- Laitinen, K. & Rissanen M. 2007. Virtuaalisia yhteisöjä, ajatuksia ja avoimuutta – sosiaalinen media opetuksen ja oppimisen tukena. Saatavilla <https://www.uef.fi/documents/13384/986238/SMOOT.pdf/3df00b96-afb5-4051-87f1-33d7066e4ccd>. (Luettu 15.1.2021.)
- Laitinen-Väänänen, S., Virtanen, A., Tynjälä, P., Virolainen, M., Mattila, A. & Heikkinen, H. 2020. Työelämäyhteistyöstä oppimisen ekosysteemeiksi. Teoksessa M. Koskinen, R. Nakamura, H. Yli-Knuuttila & P. Tyrväinen (toim.) *Kohti oppimisen uutta ekosysteemiä*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 12–15.
- Lancaster, G.A., Dodd, S. & Williamson, P.R. 2004. Design and analysis of pilot studies: recommendations for good practice. *Journal of evaluation in clinical practice* 10(2), 307–312.
- Lasswell, H. 1951. *The analysis of political behavior: An empirical approach*. London: Routledge.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, M. J. 2005. New tools for online collaboration: Blogs, wikis, RSS and podcasting. *Training and Development in Australia* 32(6), 17–17.
- Lee, E. & Hannafin, M.J. 2016. A design framework for enhancing engagement in student-centered learning: own it, learn it, and share it. *Association for Educational Communications and Technology*, 1–28.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M. 2016. *Kasvatuspsykologia*. Juva: Bookwell Oy.
- Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluiloon edistäjinä. Väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis 330. Rovaniemi: Lapland University Press.
- Li, N., Ingram-El Helou, S. & Gillet, D. 2012. Using social media for collaborative learning in higher education: A Case Study. Konferenssijulkaisu. Proceeding of the fifth International Conference on Advanced Computer-Human Interaction, 82–116.
- Lietsala, K. & Sirkkunen, E. 2008. *Social media – Introduction to the tools and processes of participatory economy*. Tampere: Tampere University Press.
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2003. Oppimisen näkemykset antavat perustan opetukselle. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 82–116.
- Lippman, W. 1965. *Public opinion*. New York: Free Press.

- Mahon, K., Heikkinen, H. & Huttunen, R. 2019. Critical educational praxis in university ecosystems: enablers and constraints. *Pedagogy, culture & society*, 3(3), 463–480.
- Martinez-Caro, J., Aledo-Hernandez, A., Guillen-Perez, A., Sanchez-Ibora, R. & Cano, M. 2018. A comparative study of web content management systems. *Information (Basel)*, 9(2), 27.
- Mason, R. & Rennie, F. 2008. *E-learning and social networking handbook. Resources for higher education*. New York: Routledge.
- McLuhan, M. 1964. *Understanding media: the extensions of man*. New York: McGraw-Hill.
- Merriamwebster.com. Saatavilla [www-muodossa: http://www.merriam-webster.com/dictionary/](http://www.merriam-webster.com/dictionary/). (Luettu 27.7.2018.)
- Metsämuuronen, J. 2000a. *Tilastollisen kuvauksen perusteet*. Helsinki: Methelp.
- Metsämuuronen, J. 2000b. *Tilastollisen päättelyn perusteet*. Helsinki: Methelp.
- Mitchell, D. 2018. 27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Miyake, N. 2008. Computer supported collaborative learning. Teoksessa R. Andrews & C. Haythornthwaite (toim.) *The SAGE handbook of e-learning research*. London: Sage, 248–252.
- Moodle. Saatavissa [www-muodossa: https://docs.moodle.org/35/en/About\\_Moodle](https://docs.moodle.org/35/en/About_Moodle). (Luettu 6.7.2018.)
- Morgan, J. 2019. Will we work in twenty-first century capitalism? A critique of the fourth industrial revolution literature. *Economy and Society* 48(3), 371–398.
- Muijs, D. 2004. *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: Sage.
- Murtonen, M. 2017. Yliopisto-opetuksen tavoitteena korkeatasoinen oppiminen. Teoksessa M. Murtonen (toim.) *Opettajana yliopistolla – Korkeakoulupedagogiikan perusteet*. Tampere: Vastapaino, 17–39.
- Nardi, B., Schiano, D., Gumbrecht, M. & Schwartz, L. 2004. Why we blog. *Communications of the ACM*, 47(12), 41–46.
- Nevgi, A., Kurhila, J. & Lindblom-Ylänne, S. 2003. Kohti virtuaalisia oppimisympäristöjä. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 376–402.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nummenmaa, L. 2004. *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- O'Brien, P. 2013. Introduction to social media history and use. Teoksessa K. Langmia, T. Tyree, P. O'Brien & I. Sturgis, I. (toim.) *Social media pedagogy and practice*. Lanham, Maryland: University Press of America, 10.
- Oktavia, W., Meyliana, M., Prabowo, H. & Supangkat, S. 2016. Social media as a new channel learning for higher education (A Survey Approach).
- Palonen, T. & Gruber, H. 2010. Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus – Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOYpro, 41–56.
- Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuudesta identiteettiin – Anneli Eteläpellon tutkimuspolkuja. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus - Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOYpro, 13–37.
- Papacharissi, Z. 2007. Audiences as Media Producers: Content analysis of 260 blogs. Teoksessa M. Tremayne (toim.) *Blogging, citizenship, and the future of media*. New York: Routledge, 21–38.
- Partanen, H. 2009. Sosiaalinen eli yhteisöllinen media. Saatavissa [www-muodossa: https://www.kielikello.fi/-/sosiaalinen-eli-yhteisollinen-media](https://www.kielikello.fi/-/sosiaalinen-eli-yhteisollinen-media). (Luettu 8.9.2019.)

- Pass, S. 2007. When constructivists Jean Piaget and Lev Vygotsky were pedagogical collaborators: A viewpoint from a study of their communications. *Journal of Constructivist Psychology* 20(3), 277–282.
- Pekkala, K. & Luoma-aho, V. 2019. Osallistava viestintä. Teoksessa *Osallistava viestintä Procomma Academic*. Helsinki: Libris, 12–25.
- Pelli, R. 2009. Oppimisen ja osaamisen tuottamisen ekosysteemi – Vastaus ajan haasteisiin. Teoksessa S. Ruohonen & L. Mäkelä-Marttinen (toim.) *Kohti oppimisen ja osaamisen ekosysteemiä. Learning and Competence Creating Ecosystem – LCCE®*. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A, Nro 24, 28–31.
- Pelli, R. 2011. Työelämän muutos ja LCCE-konseptin syventäminen. Teoksessa R. Pelli & S. Ruohonen (toim.) *Oppimisen ja Osaamisen Ekosysteemi. Learning and Competence Creating Ecosystem – LCCE®*. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja, 12–21.
- Peltokorpi, E., Määttä, K. & Uusiautti, S. 2013. Children as teacher-researcher’s research partner – Action research in the classroom. Teoksessa S. Uusiautti & K. Määttä (toim.) *How to study children. Methodological solutions of childhood research*. Rovaniemi: Lapland University Press, 193–216.
- Poikela, E. 2007. Suuntana työlähteen opetussuunnitelma. Teoksessa H. Ala-Uotila, E. Frilander-Paavilainen, A. Lindeman & P. Tulkki (toim.) *Oppimisympäristöistä innovaatioiden ekosysteemiin*. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Nro 46, 75–85.
- Poikela, E. 2009. Oppimisen design. Teoksessa S. Ruohonen & L. Mäkelä-Marttinen (toim.) *Kohti oppimisen ja osaamisen ekosysteemiä. Learning and Competence Creating Ecosystem – LCCE®*. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A, Nro 24, 10–17.
- Poikela, E. 2011. Oppiminen, työ ja osaaminen – haasteena asiantuntijuus ja yrittäjyys. Teoksessa R. Pelli & S. Ruohonen (toim.) *Oppimisen ja Osaamisen Ekosysteemi. Learning and Competence Creating Ecosystem – LCCE®*. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja, 24–31.
- Pool, C. 1997. A new digital literacy. A conversation with Paul Gilster. *Educational Leadership* 55, 6–11.
- Punie, Y. & Ala-Mutka, K. 2007. Future learning spaces: new ways of learning and new digital skills to learn. *Nordic Journal of Digital Literacy* 2(4), 210–225.
- Pönkä, H. 2014. Sosiaalisen median käsikirja. Jyväskylä: Docendo.
- Pönkä, H. 2017. Open somekirja – sosiaalisen median oppimisympäristöt ja menetelmät. Jyväskylä: Docendo.
- Pönkä, H., Impiö N. & Vallivaara, V. (toim.) 2012. Sosiaalisen median opetuskäyttö – Oppimisen teoriaa ja kokemuksia develop-hankkeessa. Oulun yliopiston oppimateriaalia.
- Qualman, E. 2011. *Socialnomics – How social media transforms the way we live and do business*. New Jersey: John Wiley and Sons.
- Raina, L. & Haapaniemi, R. 2007. *Yhteisöllinen pedagogia “...ettei tarvitse tehdä yksin”*. Helsinki: Arator.
- Rauste-von Wright, M.-L., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Richardson, W. 2010. *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*. California: Corwin A Sage Company.
- Rifkin, J. 1995. *The end of work: The decline of the global labor force and the dawn of the post-market era*. New York: G.P.Putnam’s Sons.
- Rheingold, H. 1993. *The virtual community*. Massachusetts: MIT Press.
- Roberts, T.S. 2005. *Computer-supported collaborative learning in higher education*. Melbourne: Idea Group Publishing.



- Robinson, O.C. 2014. Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide. *Qualitative research in psychology* 11(1), 25–41.
- Romero, M. & Josefsson, P. 2018. Facebook i en visualiseringskurs. Teoksessa S. Hrastinski (toim.) *Digitalisering av högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur, 55–59.
- Rubio, R., Martín, S. & Morán, S. 2010. Collaborative web learning tools: Wikis and blogs. *Computer Applications in Engineering Education*, 18(3), 502–511.
- Ruohonen, S. 2011. 2020-luvun työelämätaitojen oppiminen LCCE-opintokokonaisuuksissa. Teoksessa R. Pelli & S. Ruohonen (toim.) *Oppimisen ja Osaamisen Ekosysteemi. Learning and Competence Creating Ecosystem – LCCE®*. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja, 50–55.
- Ruohonen, S. 2015. Osaamisen määrittely ja arviointi uudistuvat. Teoksessa N. Hartikainen & M.-L. Neuvonen-Rauhala (toim.) *LCCE® – Käytänteitä ja kokeiluja. Learning and Competence Creating Ecosystem – LCCE®*. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A, Nro 70, 19–20.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Sabosik, P. 2016. To blog or not to blog – Why scholars blog. Charleston, South Carolina: *Against the grain*, 28(5), 72–72.
- Safran, C. 2010. Social media in education – Application scenarios supporting communities in technology-enhanced learning. Väitöskirja. Graz: Graz University of Technology.
- Safran, C., Helic, D. & Gutl, C. 2007. E-learning practices and web 2.0. Konferenssijulkaisu. *Proceeding of the International Conference on Iterative Computer Aided Learning*, 1, 1–8.
- Salmela, T. 2017. Keskusteluja SPSS-ohjelman käytöstä tutkimuksessa.
- Sanastokeskus TSK. 2010. Sosiaalisen median sanasto (TSK 40). Saatavissa [www-muodossa: http://www.tsk.fi/tsk/fi/sosiaalisen\\_medan\\_sanasto\\_tsk\\_40-513.html](http://www.tsk.fi/tsk/fi/sosiaalisen_medan_sanasto_tsk_40-513.html). (Luettu 15.1.2021.)
- Schwandt, T. & Gates, E. 2018. Case study methodology. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.), *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage, 341–358.
- Seitamaa-Hakkarainen, P. & Hakkarainen, K. 2007. Verkostoituneen asiantuntijuuden jalostaminen. Teoksessa H. Ala-Uotila, E. Frilander-Paavilainen, A. Lindeman & P. Tulkki (toim.) *Oppimisympäristöistä innovaatioiden ekosysteemiin*. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Nro 46, 86–94.
- Sennett, R. 2007. Uuden kapitalismin kulttuuri. Suom. K. Koskinen. Tampere: Vastapaino.
- Seppälä, P. 2011. Kiinnostu ja kiinnosta: näin markkinoit järjestöäsi sosiaalisessa mediassa. Vantaa: Sivistysliitto kansalaisfoorumi SKAF.
- Sfard, A. 1998. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational researcher* 27(2), 4–13.
- Sharma, P. & Tietjen, P. 2016. Examining patterns in participation and meaning making in student blogs: A case study in higher education. *American Journal of Distance Education* 30(1), 2–13.
- Shavelson, R.J., Phillips, D.C., Towne, L. & Furer, M.J. 2003. On the science of education design studies. *Educational Researcher* 32(1), 25–28.
- Sim, J., Saunders, B., Waterfield, J. & Kingstone, T. 2018. Can sample size in qualitative research be determined a priori? *International Journal of Social Research Methodology* 21(5), 619–634.
- Smith, M.L. 2006. Multiple methodology in education research. Teoksessa J. Green, G. Camilli & P.B. Elmore (toim.) *Handbook of complementary methods in education research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 457–475.
- Soini, H. 2001. Oppiminen sosiaalisena käytäntönä. *Psykologia* 36(1-2), 49–58.
- SoMe ja nuoret 2016 -tutkimus. Saatavissa [www-muodossa: https://www.ebrand.fi/somejanuoret2016](https://www.ebrand.fi/somejanuoret2016). (Luettu 26.10.2019.)

- Strauss, A. 1987. *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: University Press.
- Stuckey, B. & Barab, S. 2008. New conceptions for community design. Teoksessa R. Andrews & C. Haythornthwaite (toim.) *The SAGE handbook of e-learning research*. London: Sage, 439–465.
- Sulisworo, D. 2012. Designing the online collaborative learning using the Wikispaces. *International journal of emerging technologies in learning*, 7(1), 58–61.
- Surowiecki, J. 2004. *Wisdom of crowds: Why the many are smarter than the few and how collective wisdom shapes business, economics, societies and nations*. London: Abacus.
- Svinhufvud, K. 2006. Kirjoittamisen luennot, luovan kirjoittamisen perusopinnot. Jyväskylän avoin yliopisto.
- Syrjäkari, M. 2007. Opettaja ohjaajana verkossa – tuutoreiden kokemuksia verkko-ohjaamisesta Akateemiset opiskelutaidot -verkko-opintojaksolla. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Taanila, A. Saatavissa www-muodossa: <https://tilastoapu.WordPress.com/tilastoapu/>. (Luettu 15.7.2018.)
- Taanila, A. 2017. IBM SPSS Statistics 24. Opetusmoniste. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.
- Tapscott, D. & Williams, A. 2006. *Wikinomics – how mass collaboration changes everything*. London: Atlantic Books.
- Tenno, T. 2011. *Surffaajat ja syventäjät – verkko-oppimisympäristön pedagogisen rakenteen ja opiskelijoiden toimintaorientaatioiden tarkastelua*. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto-kustannus.
- Tilastokeskus. Saatavissa www-muodossa: <https://www.stat.fi/meta/kas/validiteetti.html>. (Luettu 1.12.2018.)
- Toikkanen, M. & Kananen, N. 2014. *Blog by the book – Blogiopas*. Helsinki: Tammi.
- Tremayne, M. 2007. Preface: Blog terminology. Teoksessa M. Tremayne (toim.) *Blogging, citizenship, and the future of media*. New York: Routledge.
- Tulkki, P. 2007. Työperäisiin oppimisympäristöihin. Teoksessa H. Ala-Uotila, E. Frilander-Paavilainen, A. Lindeman & P. Tulkki (toim.) *Oppimisympäristöistä innovaatioiden ekosysteemiin*. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Nro 46, 69–74.
- Tulkki, P. 2009a. Oppimisen ja työn yhteys. Teoksessa S. Ruohonen & L. Mäkelä-Marttinen (toim.) *Kohti oppimisen ja osaamisen ekosysteemiä. Learning and Competence Creating Ecosystem – LCCE®*. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Nro 24, 34–37.
- Tulkki, P. 2009b. Oppimisen ja osaamisen ekosysteemi – vastaus työelämän murrokseen. *Ammattikorkeakoulujen verkkojulkaisu WWW.osaaja.net*. Saatavissa www-muodossa: [https://arkisto.uasjournal.fi/osaaja\\_2009-4/Tulkki%20PDF.pdf](https://arkisto.uasjournal.fi/osaaja_2009-4/Tulkki%20PDF.pdf) (Luettu 18.11.2020.)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1999. *Towards expert knowledge – A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in university*. Väitöskirja. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Tynjälä, P. 2002. *Oppiminen tiedonrakentamisena - Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P. 2010. *Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa*. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus - Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOYpro, 79–95.
- Tynjälä, P. 2013. *Näkökulmia työelämäpedagogiikkaan – välineitä LCCE®-mallin arviointiin*. Teoksessa L. Mäkelä-Marttinen & N. Hartikainen (toim.) *Kasvun voimaa oppimisen ja osaamisen ekosysteemissä. Learning and Competence Creating Ecosystem – LCCE®*. Kymenlaakson ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Nro 24, 25–32.

- Upola, S. 2019. Työelämäorientoitunut projektioppiminen ammatillisen koulutuksen kontekstissa. Väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis 385. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Valli, R. & Perkkilä, P. 2018. Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 117–128.
- Vanhanen-Nuutinen, L., Laitinen-Väänänen, S. & Väänänen, I. 2012. Työelämä haastaa ammattikorkeakoulupedagogiikan. Teoksessa H. Kotila & K. Mäki (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka 2. Helsinki: Edita, 259–275.
- Varpelaide, H. 2020. Joukkoistamalla sisältöä ja vuorovaikutusta opetukseen. Teoksessa M. Koskinen, R. Nakamura, H. Yli-Knuutila & P. Tyrväinen (toim.) Kohti oppimisen uutta ekosysteemiä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, 64–67.
- Vastamäki, J. & Valli, R. 2018. Tutkimusasetelman ja mittareiden valinta kyselylomaketutkimuksessa. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 117–128.
- Veenstra, A., Sapienza, Z., Mbunyuza-Memani, L., Degim, A. & Lee, J. 2017. What are we talking about when we talk about social media? Konferenssijulkaisu. Conference paper in Revitalizing Concepts in Mass Communications in Brussels.
- Veerman, M. & Murtonen, M. 2017. Oppimisympäristö asiantuntijuuden kehittymisen tukena. Teoksessa M. Murtonen (toim.) Opettajana yliopistolla – Korkeakoulupedagogiikan perusteet. Tampere: Vastapaino, 348–363.
- Vicki, L., Plano, C. & Manijeh, B. 2010. Research questions in mixed methods research. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (toim.) SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research. Thousand Oaks, California: Sage, 275–304.
- Vilka, H., Saarela, M. & Eskola, J. 2018. Riittääkö yksi? Tapaustutkimus kuvaajana ja selittäjänä. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 117–128.
- Virolainen, M., Heikkinen, H., Siklander, P. & Laitinen-Väänänen, S. 2019. Mitä ovat oppimisen ekosysteemit? Ammatikasvatuksen aikakauskirja 21(4), 4–25.
- Vygotsky, L.S. 1978. Mind in society. The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.
- Weblog. Saatavissa www-muodossa: <https://searchmicroservices.techtarget.com/definition/weblog>. (Luettu 6.7.2018.)
- Weller, M. & Feldstein, M. 2009. Using learning environment as a metaphor for educational change. On the horizon, 17(3), 181–189.
- Wiki. Saatavissa www-muodossa: <http://www.wiki.com/whatiswiki.html>. (Luettu 6.7.2018.)
- Wikimedia Foundation. Saatavissa www-muodossa: <https://wikimediafoundation.org/>. (Luettu 7.1.2020.)
- Wikispaces. Saatavissa www-muodossa: <https://www.wikispaces.com/>. (Luettu 18.6.2018.)
- Wilson, H.J., Daugherty, P. & Bianzino, N. 2017. The jobs that artificial intelligence will create. MIT Sloan Management Review 58(4), 14–17.
- Witney, D. & Smallbone, T. 2011. Wiki work: Can using wikis enhance student collaboration for group assignment tasks? Innovations in Education and Teaching International 48(1), 101–110.
- Yin, R. 2003. Case study research: design and methods. Cleveland: Sage.
- Östman, S. 2015. Millaisen päivytyksen tästä sais?: Elämäjulkaisijuuden kulttuurinen omaksuminen. Jyväskylän yliopisto, Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 119.

# LIITTEET

## Liite 1. Alkukyselylomake

KYSELYLOMAKE

Alkukyselylomake

Nina Hartikainen

### TAUSTATIEDOT

Sukupuoli                      mies                                      nainen  
Ikä  
Koulutus                      ammattikoulu                      ylioppilas                      amk                      muu  
(tutkinto valmistunut)  
Kotikunta

### SOSIAALISEN MEDIAN KÄYTTÖ

	Tunnus	Satunnainen luku	Säännöllinen luku	Komentointi	Päivitys
Facebook					
Twitter					
LinkedIn					
Wikipedia					
Blogi					
Oma sivusto					

### YHTEISKÄYTTÖINEN VIESTINTÄALUSTA

Alustan nimi	Tietää	Lukee		Kommentoi	Päivittää	Keskustelee

## Liite 2. Välikyselylomake

KYSELYLOMAKE

Välikyselylomake  
Nina Hartikainen

### TAUSTATIEDOT

Sukupuoli                      mies                                      nainen  
Ikä  
Koulutus                      ammattikoulu                      ylioppilas                      amk                      muu  
(tutkinto valmistunut)  
Kotikunta

### SOSIAALISEN MEDIAN KÄYTTÖ

	Tunnus	Satunnainen luku	Säännöllinen luku	Komentointi	Päivitys
Facebook					
Twitter					
LinkedIn					
Wikipedia					
Blogi					
Oma sivusto					

### YHTEISKÄYTTÖINEN VIESTINTÄALUSTA

Alustan nimi	Tietää	Lukee		Kommentoi	Päivittää	Keskustelee

--	--	--	--	--	--	--

**ALUMNIJULKAISU-WIKIALUSTA (Voit jatkaa kääntöpuolelle)**

Hyvää:

Huonoa:

**BLOGI-KIRJOITTAMINEN (Voit jatkaa kääntöpuolelle)**

**Blogi-alusta:**

Hyvää:

Huonoa:

### Liite 3. Loppukyselylomake

KYSELYLOMAKE

Loppukyselylomake  
Nina Hartikainen

#### TAUSTATIEDOT

Sukupuoli                      mies                                      nainen  
Ikä  
Koulutus                      ammattikoulu                      ylioppilas                      amk                      muu  
(tutkinto valmistunut)  
Kotikunta

#### SOSIAALISEN MEDIAN KÄYTTÖ

	Tunnus	Satunnainen luku	Säännöllinen luku	Komentointi	Päivitys
Facebook					
Twitter					
LinkedIn					
Wikipedia					
Blogi					
Oma sivusto					

#### YHTEISKÄYTTÖINEN VIESTINTÄALUSTA

Alustan nimi	Tietää	Lukee		Kommentoii	Päivittää	Keskustelee

Blogikirjoittaminen, -lukemisen ja -kommentoinnin parhaat puolet:

Blogikirjoittamisen, -lukemisen ja -kommentoinnin huonoimmat puolet:

Wikialustalla toimimisen parhaat puolet:

Wikialustalla toimimisen huonoimmat puolet:

Kommentit verkkojulkaisun tekemisestä:



## Liite 4. Jälkikyselylomake

Jälkikysely  
Alumni-julkaisu/Kyamk

4.5.2016  
Nina Hartikainen

Vastaa seuraaviin Kyamkin liiketalouden Alumni-julkaisua koskien.  
Kysely tehdään kaikille Alumni-julkaisun toimittajille (vuosina 2010 – 2012).

- Mistä seuraavista Alumni-julkaisua tehdessä käytetyistä sovelluksista, ohjelmista tai järjestelmistä sinulla on ollut hyötyä myöhemmin työssäsi tai hakiessasi työtä?

- Mitä hyötyä osaamisestasi on ollut?

Vastaa jokaisen kohdalla erikseen molempiin kysymyksiin.  
Jos tila ei riitä, voit jatkaa vastaustilaa.

1. WordPress (julkaisualusta)
2. Wikispaces (yhteiskäyttöinen viestintäalusta)
3. Blogi (julkaisualusta) Muista mainita, mikä julkaisujärjestelmä oli käytössäsi
4. Moodle (yhteiskäyttöinen oppimisalusta)
5. Joku muu, mikä ja miten?

- Oliko Alumni-julkaisuprosessissa jotain muuta, joka on auttanut sinua nykyisessä työssäsi tai opinnoissasi? Jos, niin mikä ja missä?

- Onko jotain muuta, mitä haluaisit Alumni-prosessista kertoa?

Kiitos!