



UNIVERSITY  
OF TAMPERE

This document has been downloaded from  
TamPub – The Institutional Repository of University of Tampere

 *Publisher's version*

The permanent address of the publication is <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201306171132>

Author(s): Korhonen, Vesa  
Title: Oppiminen ja sen ohjaaminen verkko-opiskelussa  
Main work: Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä  
Editor(s): Nummenmaa, Anna Raija; Lairio, Marjatta; Korhonen, Vesa; Eerola, Satu  
Year: 2005  
Pages: 161-177  
Publisher: Tampere University Press  
Item Type: Article in Compiled Work  
Language: fi  
URN: URN:NBN:fi:uta-201306171132

All material supplied via TamPub is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorized user.

Vesa Korhonen

# OPPIMINEN JA SEN OHJAAMINEN VERKKO-OPISKELUSSA

## Johdanto

Opettaminen ja ohjaus verkossa on suhteellisen uusi ilmiö, joka on vähitellen alkanut vakiinnuttaa asemaansa osana yliopiston opetustarjontaa. Verkko ohjauksen välineenä on ehkä parhaimmillaan lisännyt opiskelijalähtöisyyttä ja yhteisöllisyyttä opiskeluun eli oppijoiden omaa tutkivaa roolia tiedon etsijänä ja yhdessä rakentajana. Verkko voi monimuotoistaa myös oppimisen vuorovaikutus-, palaute- ja arviointiprosesseja, mikä toisaalta asettaa lisähaasteen opetustyölle. Verkko-opetuksen suunnittelijoiden ja opettajien haasteena on rakentaa verkossa aktiivista, vuorovaikutteista ja yhteisöllistä oppimista, jossa tekniikka tukisi opetuksellisia ja ohjauksellisia tavoitteita eikä päinvastoin. Tämä ei kuitenkaan näyttäisi vielä olevan yliopisto-opetuksen arkipäivää laajemmassa mittakaavassa.

Sekä suomalaisessa että kansainvälisessä opetusta ja oppimista käsittelevässä tutkimuksessa oppimisympäristö-käsitettä viljellään runsaasti. Keskustelua käydään esimerkiksi siitä, miten oppimisympäristöillä tai niihin usein liittyvillä teknologian sovelluksilla voidaan edistää laadukasta oppimista, miten oppimisympäristö määritellään ja miten se ymmärretään toimintakontekstina. Tässä artikkelissa verkko-opiskelun ympäristöstä käytetään verkostopohjaisen oppimisympäristön käsitettä kuvaamaan oppimisympäristön organisointia sellaiseksi opiskelua ja yhteistoimintaa tukevaksi

verkostoksi, jossa tietoverkko toimii (ainakin osittain) informaatio- ja kommunikaatiovälineenä. Verkko-opiskeluun ja sen ohjaamiseen liittyviä keskeisiä pedagogisia kysymyksiä tarkastellaan sekä oppimisen että ohjauksen näkökulmista. Tarkastelukohteena ovat oppijoiden opiskeluprosessin rakentuminen verkossa, ohjauksen taustalla olevat käsitykset opettamisesta ja oppimisesta, ohjauksellisen läsnäolon merkitys oppimisprosessin tukemisessa verkossa sekä oppimisympäristön ohjauksellisten elementtien vaikuttavuus oppimisprosessiin.

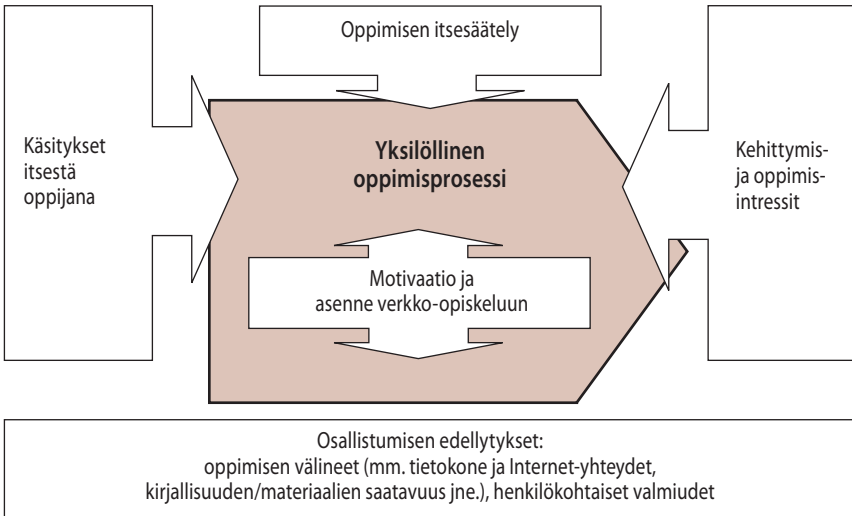
## Verkko-opiskelijoiden oppimisprosessit

Miten oppijat itse kokevat verkko-opiskelun ja millaisia osallistumisen rooleja, odotuksia ja haasteita verkko-opiskelun ympäristöt heidän oppimiselleen asettavat? On paljon viitteitä siitä, että verkkopainotteinen opiskelu koetaan kompleksisempänä, oudompana ja yksinäisempänä puurtamisena kuin perinteiset opetuksen muodot. Garrisonin ym. (2004) havaintojen mukaan haasteita verkko-opiskelulle asettavat muun muassa

- tieto, teknologian käyttötaito ja asenne teknologiaa kohtaan
- uusi kommunikaatiokulttuuri ja viestinnän muodot (ohjaajan, vertaisoppijoiden ja muun kurssihenkilöstön kanssa)
- verkko-opiskelun astetta suuremmat vaatimukset oppimisen itsesäätelylle ja oppimaan oppimisen valmiuksille
- uuden ajan ja tilan määrittely opiskelulle, sillä verkko-opiskelu on perinteisistä opiskelumuodoista poiketen joustavampaa ja ajallisesti vapaampaa.

Verkko-opiskelun itsesäätelyä ja oppimaan oppimisen valmiuksia korostavia piirteitä vahvistavat monet tutkimusperäiset havainnot. Esimerkiksi Korhosen (2003) seurantatutkimuksessa avoimen yliopiston verkko-opiskelijoiden oppimisen aktiivinen itsesäätely ja käsitykset itsestä oppijana muodostuivat

tärkeiksi oppimisprosessin hallinnassa. Samoin asenne teknologiaa ja verkko-opiskelua kohtaan sekä motivaatio kuvasivat verkko-opiskeluun sitoutumista. Kuviossa 1 esitetään verkko-opiskelijoiden kokemat, omaa opiskeluprosessia koskevat tekijät. Oppimistavoitteet ovat laajempia omaan elämäntilanteeseen ja identiteetin rakentamiseen liittyviä asioita oppimisessa. Ne määrittävät suuntaa oppimisprosessille ja koulutukseen osallistumiselle. Yhtenä havaintona Korhosen tutkimuksessa todettiin se, että henkilökohtaiset valmiudet ja oppimisen välineet muodostavat olennaisen perustan verkko-opiskelulle. Jos näissä on ongelmia, seuraa siitä hyvin todennäköisesti ongelmia myös verkotyöskentelyyn sitoutumiselle. Verkko-opiskelu tulisi ymmärtää sellaisena oppijan intentionaalisenä toimintana, jossa korostuvat Martinezin (1998) mukaan muun muassa seuraavat lähtökohdat: oppijoiden tulisi (1) kyetä ymmärtämään ainakin jossain määrin omia oppimistapojaan ja käsityksiään, (2) arvioida jatkuvasti oppimisen tavoitteitaan ja käsityksiään oppimisen aikana, (3) tehdä tietoisia päätöksiä valmistautuessaan uusiin oppimistilanteisiin, (4) soveltaa tarkoituksenmukaisia oppimisstrategioita ja taitoja oppimisessaan sekä (5) reflektoida oppimiskokemuksiaan ja tehdä päätöksiä tulevista mahdollisuuksistaan. Intentionaaliset oppijat ottavat oppimisestaan vastuuta ja sitoutuvat aktiivisesti oppimisensa hallintaan. Oppijan intentiot tosin vaihtelevat yksilöllisesti esimerkiksi oppimisympäristössä kohdattujen haasteiden ja tehtävien mukaan. Tämä näkyy käytännössä oppijoiden orientaatioeroina (vrt. Jones & Martinez 2003). Intentionaalisuuden edellytykseksi nouseekin oppijan kyky reflektoida ja kontrolloida omaa toimintaansa oppijana eli itse-säätelyvalmiuksien hallinta ja kehittäminen. Esimerkiksi Vermuntin & Verloopin (1999) mukaan itsesäätelyyn liittyvät oppimisen tiedolliset (kognitiiviset), tunneperäiset (motivatioon- ja emotionaaliset) ja oppimistaidolliset (metakognitiiviset) piirteet.



KUVIO 1. Omaan opiskeluprosessiin vaikuttavia tekijöitä verkko-opiskelijoiden kokemusten perusteella (Korhonen 2003a, 131–137)

Edellä kuvatut oppimisprosessia luonnehtivat tekijät liittyvät oppijan omaan henkilökohtaiseen kontekstiin. Verkostopohjainen oppimisympäristö tuo mukanaan myös yhteydet muihin oppijoihin ja ohjaajiin. Verkostuvassa ympäristössä voidaan luoda yhteisöllistä kontekstia vahvistamaan oppijoiden välistä vertaisvuorovaikutusta ja yhteistyötä (Korhonen 2003a, 137–143). Pienryhmien hyödyntäminen, vertaisoppijoilta saatava palaute ja vuorovaikutuksen kulttuurin kehittäminen onkin tärkeää. Oppijan perinteiset roolit voivat korvautua verkossa osallistumisella ja jäsenyydellä tutkimusprosessin tai ongelmanratkaisun luonteiseen yhteistoimintaan pienryhmässä. Nämä roolit ja osallistumisen tavat eivät kuitenkaan aina ole selviä ja ympäristön outous ja rajoittuminen tekstipohjaiseen viestintään usein vaikuttavat keskustelun tasoon. Tämä verkkovuorovaikutuksen haasteellisuus on tuotu usein esiin (esim. Aarnio 1999; Nevgi & Tirri 2001; Järvelä & Häkkinen 2002). Havain-

tojen perusteella on selvää, että oppimisen ohjauksessa näihin asioihin tulisi kiinnittää nykyistä enemmän huomiota.

Virtuaalisella ja kasvokkaisella ryhmätyöskentelyllä on omat roolinsa ja merkityksensä oppimiselle (Korhonen 2003a, 142–143). Verkko-opiskelijoiden kuvauksissa on usein havaittavissa selkeää kasvokkaisen keskustelun ja eriaikaisen verkkokeskustelun välistä jännitettä. Monet tehtäviä yhdessä tekevät kokevat kasvokkaisen keskustelun (seminaaritapaamiset, opintopiirit, muut ryhmätilanteet) antoisammiksi kuin verkkokeskustelun. Verkkokeskustelu ja sen kehittyminen on herättänyt verkkovuorovaikutusta koskevissa kuvauksissa runsaasti kritiikkiä (Aarnio 1999; Nevgi & Tirri 2001; Matikainen 2004). Verkkoviestinnän vaikeuteen on varmasti monia syitä, joista tärkeimpiä on se, millaiset ovat osallistumisen ehdot ja tavat. Hyvällä suunnittelulla voidaan parantaa verkkovuorovaikutuksen antoisuutta ja sujumista. Lisäksi opiskelijat tarvitsevat usein rohkaisua kirjalliseen ilmaisuun, sillä etenkin aikuisopiskelijaryhmillä on vaikeuksia tuottaa tekstejä ja viestejä verkkoon (Korhonen 2003a, 248).

Ongelmallisinta verkkoviestinnässä näyttää olevan aitoon dialogiin pääseminen (vrt. Aarnio 1999; Matikainen 2004). Se merkitsee vastavuoroista toisen viesteihin eläytymistä, viittaamista, ajatusten jatkamista ja vasta-uuoroista työskentelyä. Verkko on usein etäisempi ja epämääräisempi vuorovaikutuksen näyttämö kuin kasvokkaiset tilanteet (Matikainen 2004, 65). Toisaalta verkko voi tarjota puolueettoman foorumin, jossa tekstin sisältö on tärkeämpää kuin se, kuka viestin kirjoittaa. Tämä voi aktivoita hiljaisempiäkin osallistumaan. Samoin keskustelujen säännöllinen seuraaminen ja mielenkiintoisten, puhuttelevien aineksien poimiminen voivat vahvistaa sitoutumista työskentelyyn muuten vähän kontaktiopetusta sisältävässä opiskelussa. Ryhmäytymiseen liittyvien roolien ja normien tunnistaminen verkossa on kuitenkin hankalampaa, koska vuorovaikutuksesta muodostuu sosiaalisesti vihjeettömämpää (esim. Matikainen 2004). Opiskelijan näkökulmasta osallistumisella verkkotyöskentelyyn on yleiset reunaehdot, jotka liittyvät ajankäytön rajoituksiin, joita säätelevät muu opiskelu, työ, perhe ja vapaa-aika. Verkko-opiskelukaan ei siten ole ajasta ja paikasta riippumatonta,

kuten usein hieman erheellisesti korostetaan. Yleisesti työskentely verkossa voi tarjota kuitenkin joustavuutta osallistumismahdollisuuksiin ja reunaeh-toihin.

## Käsitykset oppimisesta ja opettamisesta

Edellä kuvatut verkko-opiskelun haasteet ja piirteet ovat heijastusta siitä, millaiset käsitykset oppimisesta ja opettamisesta ovat ohjanneet oppimisympäristön suunnittelua ja toteutusta. Käsitysten havainnollistamiseksi verkostopohjaisen oppimisympäristön piirteitä voidaan tarkastella eräiden tutkijoiden (Sfard 1998; Collis & Moonen 2001; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2003) käsityksiä soveltaen tiedonsiirto-, osallistumis- ja tiedonluomismetaforilla. Näitä on koottu taulukkoon 1.

Oppiminen *tiedonhankintana* ymmärretään perinteiseksi tiedon säilömiseksi ihmisen mieleen. Päähuomio kohdistuu tiedon hankkimiseen, käsitteellistämiseen ja siirtämiseen. Tärkeää ei ole niinkään oppijan käsitysten syntyminen ja kehittyminen, vaan pikemminkin se, mitä asiasta muistetaan tai miten asian uskotaan olevan. Oppimisympäristöstä muodostuu oppimateriaali- ja ennakkosuunnittelupainotteinen. Myös ohjaus on yksilökeskeistä ja säänneltyä ja perustuu valmiiden tuotosten arviointiin ja palautteeseen.

Oppiminen *osallistumisena* ymmärretään yhteisöön sosiaalistumisen prosessiksi, jossa omaksutaan yhteisön kulttuurikäytäntöjä, tietoja ja arvoja. Oppimisympäristössä painottuvat kommunikaatio ja osallistuminen, ja tietämystä jaetaan ja muokataan yhteistoiminnallisissa vuorovaikutusprosesseissa. Oppiminen ymmärretään vuorovaikutussuhteeksi sosiaalisen ympäristön kanssa, ja ohjaus on vuorovaikutuksessa rakentuva prosessi, jossa toimivat samanlaiset suhteet, ryhmät ja verkostot kuin muillakin elämänalueilla.

Oppiminen tiedon luomisena voidaan ymmärtää *asiantuntijuuteen kasvun* prosessiksi. Tavoitteena on kehittää oppijoiden ymmärrystä ja suhdetta tietoon ja luoda asiantuntijamaista tietämystä rakentavaa toimintaa. Oppi-

misympäristön organisoinnissa huomio kiinnittyy sellaiseen kehittämiseen, jossa opitaan paremmin jakamaan osaamista, osallistutaan asiantuntijayhteisön kaltaiseen toimintaan, hyödynnetään kulttuurin tuottamia välineitä ja älyllisiä voimavaroja oppimisessa sekä samalla rakennetaan uutta tietämystä ja artefakteja (vrt. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2003, 118–124). Tämä voidaan ajatella myös niin, että ymmärrys ja reflektio liitetään toisiinsa. Silloin pyritään autenttisten oppimisen ympäristöjen kehittämiseen, joissa on kontaktipintoja ympäristöihin, joissa ihmiset elävät ja työskentelevät (Pulkinen 1997).

**TAULUKKO 1.** Oppimisen ja oppimisen ohjaamisen lähtökohtaolettamukset (mukaillen Sfard 1998; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2003)

	Oppiminen tiedonhankintana	Oppiminen osallistumisena	Oppiminen asiantuntijuuteen kasvuna
Oppimisen rakenne	Oppiminen tiedon ja käsitteiden omaksumisena ja mieleenpainamisena	Oppiminen osallistumisena ja jäsenyytenä oppijayhteisön toiminnassa, vuorovaikutus ja kommunikaatio yhteistyössä	Oppiminen uuden luomisena ja tietämyksen rakentamisena, osaamisen jakaminen ja näkyväksi tekeminen
Oppimisympäristön luonne: yksilöllisyys vs. yhteisöllisyys	Oppiminen yksilöllisenä prosessina	Oppiminen yhteisöllisenä ja jaettuna prosessina	Oppiminen sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä prosessina
Ohjauksen rooli oppimisympäristössä	Ohjaus tiedon jakamisena, välittämisenä ja selventämisenä, ohjaus strukturoituna toimintana eli opetuksena	Ohjaus osallistumisen ja diskurssin ylläpitämisenä, ohjaussuhde vuorovaikutteisena prosessina	Ohjaaja tukena, mentorina ja 'asiantuntijaosallistujana', tiedon rakentamisen diskurssin tukeminen, ymmärryksen ja asioiden soveltamisen kehittäminen



Opettajien käsityksiä oppimisesta ja opettamisesta on tutkittu useissa yhteisissä ja niistäkin näyttävät löytyvän edellä kuvatut vertauskuvat. Opettajien käsitykset opetuksesta ja ohjauksesta koskevat sitä, miten tietämyksen katsotaan syntyvän opiskelijan ajattelussa. Nämä käsitykset eittämättä vaikuttavat ohjaustapahtuman luonteeseen. Esimerkiksi Ramsdenin (1992; ks. myös Lindblom-Ylänne & Nevgi 2002) yliopisto-opettajia koskevassa aineistossa löytyi kolme opetuskäsitystä: (1) opettaminen tiedon esittämisenä ja välittämisenä, (2) opettaminen opiskelijan opiskelun ja oppimisen organisointina sekä (3) opettaminen oppimisen mahdollistamisena ja oppimisympäristön muokkaamisena oppimiselle suotuisaksi. Opetuskäsitysten muuttumisessa näkyy siirtymä opetuksesta kohti ohjaajuutta.

Ensimmäisen käsityksen mukaan opettaja on vielä tiedon ja oppimisen auktoriteetti, opetustilanteet ovat strukturoituja ja opiskelijat ovat passiivisia tiedon vastaanottajia. Verkkoa käytetään oppimateriaalin, tehtävien, lisätietolinkkien yms. nopeaan välittämiseen. Tekniikka on lisännyt mahdollisuuksia tuoda opiskelijoiden ulottuville ja omaksuttavaksi monenlaista tietoa nopeasti ja suuria määriä.

Toisessa käsitystyyppissä opetuksen painopiste on opiskelijälähtöisempi ja käytetään oppimista tukevia opetusmenetelmiä. Opettaminen on oppimisen organisointia. Tämän lähtökohdan mukaan opettajan tulisi valita oikeat opiskelijan kiinnostuksen ja motivaation herättävät opetusmenetelmät ja opetusselliset strategiat. Lindblom-Ylänneen ja Nevgin (2002, 68) mukaan yliopistossa aloittelevan ja opetustaan aktiivisesti kehittävän opettajan käsitykset ovat tyypillisesti tällaisia. Kokeilemalla opetusmenetelmiä (projektityöskentely, yhteistoiminnalliset menetelmät, tutkiva oppiminen tms.) pyritään parantamaan opetuksen laatua ja saamaan aikaan tuloksekkaampaa oppimista. Tämän käsityksen voi katsoa toteutuvan myös verkko-opetuksessa. Verkko-kursseja pyritään usein suunnittelemaan oppimisen organisointina, jolloin opetusmenetelmälliset ratkaisut korostuvat.

Kolmannen käsitystyyppin painopiste on ohjaamisessa ja oppimisen mahdollistamisessa. Ohjaus on opettajan ja opiskelijan yhteistyötä, jossa tavoitteena on auttaa oppijoita ymmärtämään ja kriittisesti arvioiden muodosta-

maan käsityksensä opittavista sisällöistä (ks. Lindblom-Ylänne & Nevgi 2002, 68). Opettaja ei ole kiinnostunut niinkään menetelmistä tai keinoista, vaan opiskeltavasta kokonaisuudesta ja sen ymmärtämisestä, oppijan lähtökohdista, mahdollisista väärinkäsityksistä ja asioiden soveltamisen tukemisesta. Oppimistutkimuksen mukaan on kyse sellaisesta opetus- ja oppimiskulttuurista, jossa tuetaan yhteistyössä tapahtuvaa kompleksista tiedon rakentamista, ongelmaratkaisua ja oppijoiden käsitysten kehittymistä (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2003; Lakkala & Lipponen 2004). Tekniikalla ja muilla työvälineillä on tällaisessa kulttuurissa välittävä rooli ja ohjaajan tehtävänä on oppimisympäristössä (myös verkossa) oppijoiden dialogin tukeminen.

Useimmiten verkossakin pyritään vaikuttamaan oppimiseen tiedon siirtoon perustuvalla opetuksella. Laajat survey-tutkimukset todistavat tämän tyyppisten toteutusmuotojen yleisyydestä (esim. Roberts 2003). Opiskelijat nähdään tavallisesti tiedon omaksujina ja ohjattavina yksilöinä tai tietyn alueen noviiseina. Noviisiuden ajatellaan kehittyvän kohti asiantuntijuutta vain asteittain, hitaasti ja säännelysti. Tämä lähtökohta johtaa usein oppimisympäristön muokkaamiseen tiedonsiirtometaforan mukaisesti tiedon jakamisen paikaksi ja ohjaukseen liittyvien pulmatilanteiden ratkomisen areenaksi. Ohjaajan tehtäväksi muodostuu usein kunkin verkko-opiskelijan ohjaaminen erikseen ja vuorotellen. Lisäksi vuorovaikutus oppimisympäristössä kulkee lähinnä *opettaja–opiskelija-* tai *oppimateriaali–opiskelija-* akselien välillä.

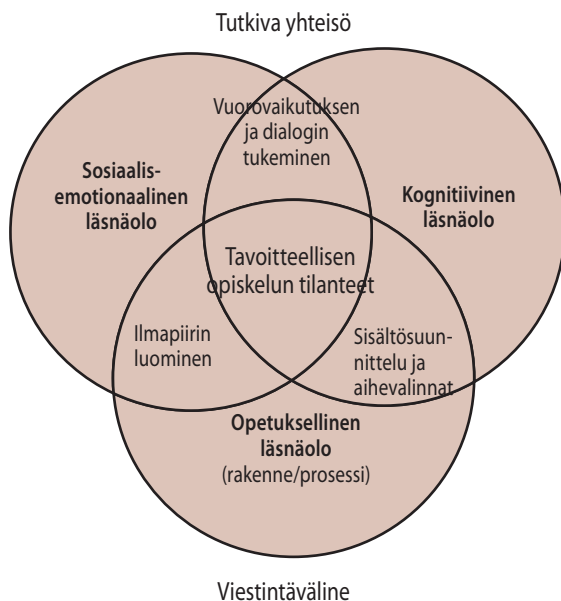
Tietojen välittämisen sijasta tulisi kiinnittää huomiota oppijoiden omaehtoiseen tiedonhankintaan, yhteistoimintaan ja uuden tiedon luomiseen oppimisympäristössä. Tämä edellyttää ymmärryksen kehittymisen näkyväksi tekemistä sekä yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla. Oppimisen tutkijat ovat nostaneet esiin paradigmaattisen muutoksen, jossa oppija- ja yhteisökeskeisten konstruktivististen ja sosiokulttuuristen oppimiskäsitysten voimistumisen myötä oppimista on yhä enemmän tarkasteltu epäsuorana vaikuttamisena ryhmän vuorovaikutuksen ja oppimisympäristön kautta (Lehtinen ym. 2004). Oppimisympäristö verkossa muodostuu oppimisyhteisön jäsenten tiedon kanssa työskentelyn ja osaamisen kehittämisen foorumiksi. Noviisius kehittyy osaamisen jakamisen ja yhteisöön osallistumisen kautta kohti asian-

tuntijuutta ja yhteisön täysivaltaista jäsenyyttä. Vuorovaikutuksen painopiste siirtyy verkossa akseleille *opiskelija – opiskelija* ja toisaalta *pienryhmä – ohjaaja*. Kyse on siitä, miten yhteistyö ja ryhmän vuorovaikutus voi edistää oppimista ja haastaa oppijoita tiedon kanssa työskentelyyn, uuden luomiseen ja oman ajattelun rajoitusten ylittämiseen. Verkkovälineillä voi olla välittävä ja yhteistyötä näkyväksi tekevä rooli.

## Ohjauksellinen läsnäolo verkossa

Verkko-opetuksen ohjauksellinen läsnäolo on erityisesti viestinnällistä ja vuorovaikutuksellista. Ohjauksen foorumeina ovat oppimisympäristöohjelmistojen keskustelualueet, chattipalstat ja mahdollisesti muut tiedon ja dokumenttien rakentamistyökalut. Anderson, Rourke, Garrison ja Archer (2001) ovat tarkastelleet verkko-opetusta ja -ohjausta analysoimalla verkko-keskusteluviestejä erilaisissa opiskelutilanteissa ja ovat kehittäneet havaintojensa pohjalta pedagogista toimintaa verkossa kuvaavan mallin, jossa he erottavat kolme erilaista opettajan ja ohjaajan toiminnan roolia: (1) kognitiivinen läsnäolo (cognitive presence), (2) sosiaalinen läsnäolo (social presence) ja (3) opetuksellinen läsnäolo (teaching presence). Nämä muistuttavat Masonin (1991) esiinnostamia ohjaajan rooleja tieto- ja viestintäteknisessä ympäristössä: älyllinen aktivoija, sosiaalinen tuki ja organisaattori. Toiseen kohtaan voitaisiin lisätä myös tunnetason tuki ja kannustus eli sosiaalis-emotionaalinen läsnäolo. Viimeksi mainittu voidaan ymmärtää myös pedagogiseksi läsnäoloksi. Tämänkaltaiset mallit voivat tuoda näkyvämmäksi ohjauksen monia ulottuvuuksia verkossa, kun pyritään mahdollistamaan oppijoille merkityksellistä opiskeluprosessia. Kyse ei ole vain tiedollisesta tuesta tai vastauksien tarjoamisesta opiskelijoiden esittämiin kysymyksiin, vaan hyvin pitkälle siitä, miten pystytään verkostoituvassa toimintaympäristössä luomaan ja rakentamaan ohjauksellista läsnäoloa niin, etteivät opiskelijat koe

jäävänsä vaille tukea eikä heille muodostu ylitsepääsemättömiä kynnyksiä kysyä askarruttavista asioista.



KUVIO 2. Ohjauksellinen läsnäolo verkostopohjaisessa oppimisympäristössä (vrt. Garrison, Anderson & Archer 2000 ja 2004)

Kuvioon 2 on koottu ohjauksellisen läsnäolon muotoja. *Ohjaajan tiedollinen läsnäolo* liittyy sisältöjen suunnitteluun, aihevalintoihin ja niihin kytkeytyviin oppijan ymmärtämispyrkimysten tukemiseen. Keskeinen tavoite on oppijoiden kriittisen ja arvioivan ajattelun kehittäminen. (Vrt. Garrison, Anderson & Archer 2000, 89.) Tällöin oppimisympäristöön verkossakin pyritään luomaan monipuolista tiedon kanssa työskentelyä, reflektiivistä arviointia, keskustelua, näkökulmien vertailua, opittavien sisältöjen hahmottamista sekä yksin että yhdessä sekä uuden ymmärryksen rakentamista. Ohjaaja ei pyri

olemaan kysymysten vastausautomaatti, vaan kyse on oppijoiden oppimisen ja tiedon välisen suhteen syventämisestä ja tiedollisten prosessien tukemisesta. Myös oppijan itsesäätelyvalmiuksien tukeminen liittyy tähän. Oppijoille annetaan vastuuta tiedon hankinnasta ja jakamisesta, tiedon kanssa työskentelemisestä, tiedon rakentamisesta ja uuden tiedon synnyttämisestä. Ohjaaja tukee sisältöjen ja aiheiden valinnassa ja rajaamisessa.

*Sosiaalis-emotionaalinen läsnäolo* tarkoittaa oppijoiden tutkivan ja yhteisöllisen työskentelyprosessin ja osallistumisen ohjaamista. Anderson, Garrison ja Archer (2000) puhuvat kriittisestä tutkivasta yhteisöstä (community of critical inquiry), jolla he viittaavat sellaiseen oppijayhteisöön, jonka päämääränä on aktiivinen kriittinen tiedon kanssa työskentely ja dialogi. Yhteisön oppimisprosessi muistuttaa paljolti tietellisen tutkimus- ja asiantuntijayhteisön toimintaa. Ohjaajan sosiaalinen läsnäolo ohjaustilanteissa merkitsee oppijayhteisön ryhmäytymisen, dialogin ja muun oppimistavoitteiden suuntaisen toiminnan tukemista. Vuorovaikutuksen edistämässä ja osallistumisen tukemisessa tarvitaan positiivista ja kannustavaa ilmapiiriä sekä yhteisön ryhmätietoisuuden kehittämistä. Sosiaalis-emotionaalinen tuki voi olla yhtä tärkeää ellei tärkeämpääkin kuin kognitiivinen tuki verkko-opiskelijoiden kokeen etäisyyskynnyksen madaltamisessa.

*Opetuksellinen (pedagoginen) läsnäolo* viittaa toisaalta jo ennakolta tahtuneeseen oppimisympäristön rakenteiden ja oppimistilanteiden suunnitteluun sekä toisaalta kysymykseen, missä määrin opetusvastuuta jaetaan oppimisprosessiin osallistuville itselleen (Anderson, Garrison ja Archer 2000, 89–90). Ohjausvastuuta jakamalla voidaan tukea oppijoiden itsesäätelyä, oppimaan oppimisen valmiuksia ja ryhmässä toimimisen taitoja. Opetuksellinen läsnäolo on myös kognitiivisten ja sosiaalisten prosessien tukemista. Kyseessä on aina tavoitteellisen opiskelun tilanne eikä mikä tahansa ryhmätilanne. Se tekee ryhmätilanteesta verkko-opiskelussa erityislaatuisen ja erottaa verkko-oppijayhteisön muista verkko-yhteisöistä, esimerkiksi harrastuspohjaisista keskusteluyhteisöistä. Opetuksellinen läsnäolo voi kytkeytyä myös yleisempiin opetus-oppimistilanteen reunaehtoihin, kuten opintojaksokohtaisiin tavoitteisiin, opetussuunnitelmaan, opetuksen kehittämiseen,

koulutusinstituution rakenteisiin, sekä tietojärjestelmien ja teknologian kehittyneisyyteen organisaatiossa.

Tutkivan ja oppivan yhteisön toiminta verkossa voidaan ymmärtää yhteisön yritykseksi tietoisesti ymmärtää, selittää ja reflektoida jotakin ilmiötä. Onnistuneelle yhteisölliselle oppimiselle verkossa ovat tyypillistä sosiaalisesti hajautuneiden tiedollisesti resurssien hyödyntäminen eli ajattelun ymmärrettäväksi tekeminen muille ja avoin kriittinen kommunikaatio. Oppimisprosessissa on tarkoituksenmukaista hyödyntää jokaisen jäsenen tietoja yhteisön ymmärryksen kehittämiseksi ja laajentamiseksi (esim. Littleton & Häkkinen 1999). Dialoginen ja vastavuoroinen vuorovaikutus verkossa ei tarkoita vapaasti vellovan keskustelun suosimista, vaan tilanteen tulisi olla suunniteltu ja strukturoitu verkossakin. Erilaiset opetusmenetelmälliset ratkaisut, kuten projektioppiminen, tutkiva oppiminen, PBL ja yhteistoiminnalliset menetöt, voivat tarjota struktuurin luomiseen hyödyllisiä ja koeteltuja malleja.

## Ohjauksen toteutuminen ja vaikuttavuus oppimisympäristönäkökulmasta

Verkko-opiskelun luonteen, ohjaajan ohjaustapaan vaikuttavien käsitysten ja ohjauksellisen läsnäolon lisäksi on syytä luonnehtia oppimisympäristöä kokonaisuutena ja ohjauksen vaikuttavuutta verkko-opiskelun tukemisessa. Ohjauksen vaikuttavuus kuvaa oppimisympäristössä toteutuneen ohjauksen vaikutuksia opiskelun mielekkäänä kokemiseen ja oppimisprosessin laatuun. Lakkala ja Lipponen (2004) toteavat, että haasteellisissa oppimisympäristöissä ohjauksen ja tuen tulisi koostua oppimisympäristön elementtien toisiaan täydentävästä vaikutuksesta. He korostavat, että jo pedagogisen lähestymistavan valinnalla ja työskentelyprosessin strukturoinnilla luodaan oppimiselle tietynlaisia perusrakenteita, jotka tukevat tähän rakenteeseen sopivia oppimisen ja työskentelyn käytäntöjä. Kyse on eräänlaisesta yhteisvaikutuksesta, jonka merkitys oppimisprosessin ja työskentelyn ohjaamisessa voi olla jopa

paljon suurempi kuin yksittäisessä oppimistilanteessa ohjaajalta tai toiselta opiskelijalta saatu palaute. Oppimisen infrastruktuuriin kuuluviksi he niimeävät oppimis- ja opetusprosessin strukturoinnin ja organisoinnin (esim. tiettyä opetusmenetelmää noudattavaksi), käytettävät välineet, opettajan tilannesidonnaisen ohjauksen ja kanssaoppijoiden toiminnan. Oppimisympäristön rakenteita pitäisi tietoisesti kehittää tavoitteiden suuntaisesti, sillä usein oppimisympäristössä on sellaisia rakenteita tai osatekijöitä (esim. arviointikäytännöt), jotka vaikuttavat muiden elementtien vastaisesti.

Ohjauksen vaikuttavuutta oppimisympäristössä voidaan havainnoida ja seurata muun muassa opiskelija-arvioinnilla, analysoimalla keskustelun ja vuorovaikutuksen piirteitä tai käyttämällä arviointiin soveltuva mallia pohjana. Korhosen (2003, 143–152) verkko-opiskelijoiden seurantatutkimuksessa koottiin laadullista aineistoa (esseetehtävät, oppimispäiväkirja) verkko-opiskeluprosessista vuoden kestäneen opintokokonaisuuden aikana. Kuvioon 3 on koottu opiskelijoiden ilmaisemat oppimisympäristöön liittyneet oppimiseen vaikuttaneet tekijät. Organisoituun oppimisympäristöön kuuluvina piirteinä tulivat esille ”ajanhallinta ja opintojen rytmitys”, ”tietoresurssit ja dialogi verkossa”, ”opetus-, ohjaus- ja tukiresurssit”, ”ohjauksen ja tuen saataavuus,” ”mielekkäät tehtävät ja aihealueet” sekä ”ryhmytyöskentely ja ryhmän tuki”. Näiden piirteiden perusteella on hahmoteltavissa oppimisympäristön ohjaavia tekijöitä. Tätä jäsentelyä voidaan käyttää apuna sen arvioimisessa, miten kukin rakennetekijä on ympäristössä toiminut.

Kyseessä on aineistolähtöisesti koottu arviointikehikko, jota voi soveltaa muunkin tyyppisissä oppimisympäristöissä kuin verkko-opiskelussa. Nimetyt oppimisympäristön rakennetekijät on jaoteltavissa aika-, viestintä- ja toimintaulottuvuuteen (kuvio 3), jotka jokainen ovat ohjauksen kannalta tärkeitä. Korhosen (2003a) aineistossa esimerkiksi oman ajanhallinnan merkitys korostui opiskelijoiden kuvauksissa verkko-opintoihin sitoutumisen ylläpitämisessä, ja toimintaulottuvuudella ryhmytyöskentelyn ja ryhmän tuen merkitys oppimiselle oli hyvin positiivinen. Ryhmytyöskentelykokemuksilla oli selkeä yhteys myös kokemuksiin vuorovaikutuksen ja keskustelun onnistumisesta verkossa sekä yleisesti verkko-opiskelun mielekkääksi kokemiseen.

Viestintäulottuvuudella kuitenkin eriaikainen verkkokeskustelu ja sen kehittyminen tuotti runsaasti negatiivisia mainintoja: vastavuoroinen dialogi toteutui vain ajoittain. Tämä kuvastaa muissakin tutkimuksissa ilmennyttä

<p>↓</p> <p>Oppintojen joustavuus; arviointi ja palautteet oppimisen eri vaiheissa</p> <p>↑</p>	<p><b>AIKAULOTTUVUUS</b></p> <p>1) Ajanhallinta ja opintojen rytmitys</p>	<p><b>ARVIOINTI:</b></p> <p>1) Oppijan oma aikataulusuhteessa oppimisympäristön aikatauluun? Oppimisympäristön ajallinen rytmitys &lt;-&gt; ajasta riippumattomuus</p>
	<p><b>VIESTINTÄULOTTUVUUS</b> (tiedollinen, sosiaalis-emotionaalinen ja opetuksellinen läsnäolo verkossa/ kasvokkain)</p> <p>2) Tietoresurssit</p> <p>3) Dialogi verkossa</p>	<p>2) Tiedon ja oppimateriaalin luonne? Oppimisympäristön materiaalit joustavasti saatavissa &lt;-&gt; saatavuus rajoitettua; pedagogisesti laadittuja &lt;-&gt; pedagogisesti irrallisia; oppimiskohteiden konkretisointi &lt;-&gt; abstrahointi</p> <p>3) Eriaikainen viestintä (asynkroninen) suhteessa samanaikaiseen viestintään (synkroninen) oppimisympäristössä? Oppimisympäristön tuki vastavuoroiselle dialogille ja ymmärrykselle &lt;-&gt; yksipuoliselle monologille?</p> <p>4) Ohjauksellinen läsnäolo oppimisympäristössä? Ohjauksellinen aito läsnäolo &lt;-&gt; etäisyyskynnys?</p> <p>5) Oppimisprosessin muu tiedollinen ja sosiaalis-emotionaalinen tuki? Ohjauksellinen kohtaaminen ja tuki &lt;-&gt; kohtaamattomuus ja tuettomuus</p>
	<p><b>TOIMINTAULOTTUVUUS</b></p> <p>6) Mielekkäät tehtävät ja aihealueet</p> <p>7) Ryhmätyöskentely ja ryhmän tuki</p>	<p>6) Tehtävien luonne ja sisältöjen sovellettavuus? Ohjaavatko syväsuuntautuneeseen opiskelutapaan &lt;-&gt; pintasuuntautuneeseen tehtävistä suoriutumiseen?</p> <p>7) Yksin vai yhdessä tekeminen? Oppimisympäristön työskentelytavat tiedon yhdessä rakentamista suosivia &lt;-&gt; itseopiskeluun ja ryhmään sitoutumattomuuteen ohjaavia</p>

**KUVIO 3.** Oppimisympäristön rakennetekijöitä verkko-opiskelijoiden kokemusten mukaan jäseneltyinä (mukaillen Korhonen 2003a, 144)



verkkokeskustelun vaikeutta ja outoutta opiskelijoille. Verkkokeskustelun sujuminen verkko-opinnoissa ei ole itsestään selvyys, vaan sen onnistuminen vaatii aikaa, tukea ja ohjaajan huomiota.

Ohjauksen kannalta näissä havainnoissa on huomionarvioista, että tiedollinen, sosiaalis-emotionaalinen ja opetuksellinen läsnäolo liittyvät erityisesti oppimisympäristön viestinnälliseen ulottuvuuteen. Erityyppisissä oppimisympäristöissä on myös erilaisia aika- ja toimintaulottuvuuteen liittyviä ratkaisuja, joilla on ohjauksellista merkitystä. Nämä vaikuttavat yhdessä opiskelijoiden oppimiskokemuksiin ja oppimiseen sitoutumiseen. Verkkoympäristö materiaaleineen tai keskustelualueineen vain on yksi oppimisympäristökokonaisuuden osa (viestintäulottuvuudella). Kokonaisuus voi rakentua useammista lähi- ja etätyöskentelyn mahdollisuuksista ja yhdistelmistä (vrt. Pantzar 2004, 59). Ottamalla oppimisympäristön suunnittelussa ja ohjauksen toteutuksessa näitä eri osa-alueita ja rakennetekijöitä huomioon voidaan todennäköisesti vaikuttaa oppimisen laatuun ja verkko-opiskelun mielekkääksi kokemiseen eli kehittää ohjauksen vaikuttavuutta ja tukea.

## Yhteenvetoa

Verkko-opiskelu ja ohjaus tuovat mukanaan monia haasteita perinteiseen opetukseen verrattuna. Ohjauksen kannalta tärkeimpiä kysymyksiä ovat, miten tehdä oppimisen kohdetta näkyvämmäksi (tiedollinen läsnäolo) ja miten tukea oppijoiden toimintaa ja yhteistyötä hajautetussa verkostoympäristössä (opetuksellinen ja sosiaalis-emotionaalinen läsnäolo). Viestintä verkossa tapahtuu pääosin eriaikaisessa tekstipohjaisessa ympäristössä, jossa olisi mahdollista käyttää käsittekarttoja, kuvia ja multimedian keinoja ryhmän käsitteellistämisen- ja ongelmanratkaisuprosessien tukena. Näitä toistaiseksi hyödynnetään melko vähän, joten oppimisen kohde jää usein abstraktin ajattelun ja tekstipohjaisten viestien varaan. Tärkeää on kuitenkin se, kuinka tuetaan oppijoiden asiantuntijuuteen kasvamisen prosessia ja kuinka saadaan opiske-

lijat toimimaan asiantuntijuutta edistävillä yhteistoiminnan ja vuorovaikutuksen tavoilla verkossakin.

Ohjauksen kannalta on syytä tiedostaa, miten yhteisöllisen pedagogiikan toiminnallisuuden muodot oppimisympäristössä, kuten hajautetun eriaikaisen tai samanaikaisen viestinnän muodot, heijastuvat yhteisön tietämyksen rakennusprosessiin. Ohjaaja voi toiminnallaan luoda oppimista tukevaa ilmapiiriä ja ohjauksellisen läsnäolon tunnetta sekä aktivoida osallistumista ja ryhmäytymistä oppimisympäristössä. Ryhmän prosessin rakentuminen verkossa on ajallisesti hitaampaa, ”etäläsnäoloon” perustuvaa ja monien opiskelijoiden ajankäyttöä rajoittavien tekijöiden säätelemää. Lisäksi yhteisen ymmärryksen saavuttaminen pelkästään kirjoittamalla ei ole helppoa. Huomionarvoinen on myös kysymys siitä, kuinka oppijoiden pohjatiedot, asenteet, sitoutumisen aste ja henkilökohtaiset valmiudet osallistumisessa verkko-opiskeluun vaikuttavat vuorovaikutuksen ja oppimisen laatuun. Oppijat ovat vuorovaikutuksessa sekä toisten oppijoiden että niiden kulttuurin tuottamien välineiden kanssa, jotka liittyvät oppimisympäristöön ja opittaviin tietoihin (vrt. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2003, 151–154). Yhteisöllisyyden tai yhteisen ymmärryksen saavuttaminen verkon yli (etä)opiskelutilanteissa vaatii soveltuvien tieto- ja viestintätekniisten ratkaisujen ja mielekkäiden tehtävien ja ryhmän toimintamuotojen etsimisen lisäksi niin tiedollisen, sosiaalisen-emotionaalisen kuin opetuksellisenkin läsnäolon ohjauksikäytänteiden kehittämistä.