

Ossi Tuononen

MOOC-KURSSIT YLIOPISTO-OPETTAJAN TYÖSSÄ

Yliopisto-opettajien näkemyksiä MOOC-kurssien
mahdollisuuksista ja haasteista

TIIVISTELMÄ

Ossi Tuononen: MOOC-kurssit yliopisto-opettajan työssä – Yliopisto-opettajien näkemyksiä MOOC-kurssien mahdollisuuksista ja haasteista
Kandidaatin tutkielma
Tampereen yliopisto
Elinikäinen oppiminen ja kasvatustieteet
Toukokuu 2020

Laajat avoimet verkkokurssit eli MOOC-kurssit hakevat jalansijaansa osana korkeakoulujen verkko-opetusta. Ne eroavat perinteisistä tavoista tuottaen verkko-opetusta niiden avoimuuden ja laajuuden suhteen. Nämä erikoispiirteet luovat erilaisia mahdollisuuksia ja haasteita yliopisto-opettajan työhön. MOOC-kurssit yhdessä muiden verkko-opetuksen muotojen kanssa haastavat perinteiseksi katsottuja opettajuuden ja oppimisen malleja. Kurssien opettajien näkemyksiä koskevaa empiiristä dataa ja tutkimusta on siitä huolimatta hyvin vähän.

Tämän laadullisen tutkimuksen tavoitteena on selvittää yliopisto-opettajien näkemyksiä MOOC-kursseista osana heidän työtään. Päästäkseni tavoitteeseen muodostin tutkimuskysymykset, jotka keskittyvät selvittämään mitä mahdollisuuksia ja haasteita MOOC-kurssit tuovat yliopisto-opettajan työhön. Tutkimusaineisto on kerätty haastattelemalla kolmea yliopisto-opettajaa, joilla on kokemusta sekä MOOC-kurssien suunnittelusta että MOOC-kursseilla opettamisesta. Haastatteluaineisto on analysoitu käyttäen aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin pohjalta muodostin tutkimustuloksiksi ulottuvuuksia siitä, miten MOOC-kurssit ilmenevät mahdollisuuksina sekä haasteina yliopisto-opettajan työssä. Aineistolähtöisen sisällönanalyysiprosessissa muodostin myös ulottuvuuden, jonka mukaan osa MOOC-kurssien haasteista ilmenee myös mahdollisuutena yliopisto-opettajalle kehittää omaa opettajuuttaan. Suurin osa yliopisto-opettajien näkemyksistä MOOC-kurssien mahdollisuuksista ja haasteista on linjassa aikaisemman tutkimuksen kanssa.

Tutkimustuloksien mahdollisuuksien ja haasteiden ulottuvuuksista on mahdollista päätellä miten MOOC-kursseja kannattaisi hyödyntää ja suunnitella tulevaisuudessa osana yliopistojen verkko-opetuksen strategioita. Yliopisto-opettajien kokemuksista muodostetut tutkimustulokset valottavat myös verkko-opetuksen ja MOOC-kurssien roolia osana muuttuvaa korkeakouluopettajuutta.

Avainsanat: yliopistopedagogiikka, yliopisto-opettajuus, MOOC, laaja avoin verkkokurssi, verkko-opetus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	5
2.1	YLIOPISTOPEDAGOGIIKKA	5
2.2	OPPIMISKÄSITYKSET OPETUKSEN TYÖKALUINA	6
2.3	TIETO- JA VIESTINTÄTEKNIikka OSANA KOULUTUSTA	8
2.3.1	<i>Verkko-opetus osana muuttuvaa opettajuutta</i>	9
2.4	LAAJAT AVOIMET VERKKOKURSSIT ELI MOOC-KURSSIT	10
2.4.1	<i>MOOC-kurssin määritelmä</i>	11
2.4.2	<i>Erilaiset MOOC-kurssit</i>	12
2.4.3	<i>Opettajan ja opiskelijan rooli MOOC-kursseilla</i>	13
2.4.4	<i>Yliopisto-opettaja ja MOOC-kurssit</i>	14
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	16
3.1	TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	16
3.2	TUTKIMUSOTE	16
3.3	AINEISTON KERÄÄMINEN	17
3.4	ANALYYSI	19
3.4.1	<i>Aineistolähtöinen sisällönanalyysi analyysimenetelmänä</i>	19
3.4.2	<i>Aineiston analyysi</i>	19
3.5	TUTKIMUSETIIKKA	23
4	TUTKIMUSTULOKSET	25
4.1	MITÄ MAHDOLLISUUKSIA MOOC-KURSSIT TUOVAT YLIOPISTO-OPETTAJAN TYÖHÖN?	25
4.1.1	<i>Toimivan yliopisto-opetuksen tuottaminen isolle joukolle</i>	25
4.1.2	<i>Opettamisen joustavuus</i>	26
4.1.3	<i>Opettajien yhteisöllisyys</i>	27
4.1.4	<i>Opettajan ammatillinen kehittyminen</i>	28
4.2	MITÄ HAASTEITA MOOC-KURSSIT TUOVAT YLIOPISTO-OPETTAJAN TYÖHÖN?	29
4.2.1	<i>MOOC-kurssin pedagoginen suunnittelu</i>	29
4.2.2	<i>Tekniset haasteet</i>	31
4.2.3	<i>Vuorovaikutus</i>	32
4.2.4	<i>Opettajan osaamisalueen vaatimukset</i>	32
4.2.5	<i>Opettajan ajankäytön haasteet</i>	33
4.2.6	<i>Haasteet korkeakoulujen välisessä yhteistyössä</i>	34
4.3	MOOC-KURSSIT SAMAN AIKAAN SEKÄ MAHDOLLISUUTENA ETTÄ HAASTEENA YLIOPISTO- OPETTAJAN TYÖSSÄ	34
4.3.1	<i>Opettajuuden kehittäminen haasteiden kautta</i>	34
5	POHDINTA	36
5.1	TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET	36
5.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	38
5.3	TUTKIMUKSEN RAJOITUKSET JA JATKOTUTKIMUSAIHEET	39
6	LÄHTEET	41

1 JOHDANTO

Laajat avoimet verkkokurssit (eli MOOC-kurssit) ovat tuore ilmiö verkko- ja digitaalisen opetuksen viitekehyydessä. Ne eroavat perinteisistä tavoista tuottaa verkko-opetusta, sillä MOOC-kurssit ovat lähtökohtaisesti avoimia kaikille paikasta, ajasta tai taustasta riippumatta sekä niiden osallistujamääriä ei rajoiteta, eli kurssin sisällöt suunnitellaan skaalautuvasti, jotta MOOC-kurssien avulla voitaisiin tarjota opetusta isollekin joukolle. (Hiidenmaa 2014; Sääntti 2013.)

Ensimmäisten MOOC-kurssien katsotaan alkaneen vuonna 2008, mutta ne ovat muodostuneet oikeaksi ilmiöksi verkko-opetuksen kentällä vasta vuonna 2012 (Hiidenmaa 2014; Moe 2015, 18). MOOC-kurssit ovat saaneet paljon huomiota niin mediassa kuin yliopistoissakin niiden muodostuttua osaksi useiden korkeakoulujen verkko-opetusta (Hiidenmaa 2014, 1; Sääntti 2013, 52-53).

MOOC-kurssit osana verkko-opetusta ja -oppimista katsotaan vauhdittavan opettajan roolin muutosta tiedon siirtäjästä oppimista ohjaavaksi. Laajat avoimet verkkokurssit haastavat yhdessä muiden verkkokurssien kanssa perinteisiä tapoja oppia ja opettaa. (Hiidenmaa 2014.)

Suurin osa tämänhetkisestä MOOC-tutkimuksesta on kvantitatiivista, ja tutkimusten aiheet keskittyvät pääasiassa opiskelijoihin, motivaatioon sekä MOOC-kurssien suunnitteluun (Zhu, Sari & Lee 2018). MOOC-kurssien opettajien kokemuksista löytyy paljon epävirallisia kirjoituksia esimerkiksi blogijulkaisujen muodossa, mutta opettajien kokemuksista on vain hyvin vähän empiiristä dataa ja tutkimusta (Blackmon 2018, 77).

Osallistun tällä tutkimuksella MOOC-kursseja käsittelevään tieteelliseen diskurssiin tutkimalla yliopisto-opettajien kokemuksia MOOC-kursseista. Tämän tutkimuksen tehtävänä on selvittää, miten yliopisto-opettajat kokevat MOOC-kurssit osana heidän työtään mahdollisuuksien ja haasteiden kautta.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehysten keskiössä on yliopisto-opettajuus ja laajat avoimet verkkokurssit yliopisto-opettajan työssä. Avaan yliopisto-opettajuutta käsittelemällä yliopistopedagogisia lähtökohtia yliopistossa järjestettävälle opetukselle. Yliopisto-opettajuuden hahmottamiseksi käsittelen seuraavissa kappaleissa myös oppimiskäsitysten yhteyttä opetustoimintaan, muuttuvaa yliopistokenttää sekä erityisesti tieto- ja viestintätekniiikan roolia muuttuvassa yliopistossa ja yliopisto-opettajuudessa. Tieto- ja viestintätekniiikkaan liittyen esittelen vielä verkko-opetuksen käsitettä osana yliopisto-opettajan työtä. Lopuksi avaen laajan avoimen verkkokurssin käsitettä sekä laajojen avointen verkkokurssien erityispiirteitä.

2.1 Yliopistopedagogiikka

Nevgi ja Lindblom-Ylänne (2003a) määrittelevät yliopisto-opetuksen tavoitteeksi kasvattaa tulevia asiantuntijasukupolvia. Asiantuntijasukupolvien tehtävänä on niin oman tieteenalan sisältöjen hallinta kuin myös tieteenalan eteenpäin vieminen tutkimuksen ja työelämän eri alueilla (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003a, 15). Yliopistopedagogiikalla tarkoitetaan yliopiston opiskelijoiden ohjaamista ja kasvattamista kohti korkeatasoista asiantuntijuutta, eikä tämä olisi mahdollista ilman laadukasta opetustoimintaa, jonka merkitystä korostetaan myös yliopistojen 2000-luvulla määrittelemissä strategioissa (Murtonen 2017, 14). Yliopistopedagogiikan kohteena on yliopiston opetus-, opiskelu- ja oppimisprosessien kokonaisuus, johon lukeutuu muun muassa eri tieteenalojen opetukseen liittyvä didaktinen tutkimus sekä itse opetustoiminta, kuten opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003a, 15-17.)

Yliopistopedagoginen tutkimus keskittyy tuottamaan tietoa, jonka avulla voidaan kehittää yliopistojen pedagogiikkaa, ja se eroaa muista pedagogisista tutkimusalueista keskittymällä erityisesti opiskelijoiden ohjaamiseen sekä

tieteellistä ajattelua kehittävään tutkimukseen (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003a, 21-22). Tutkimustiedolla ja käytännön opetustoiminnalla on läheinen suhde toisiinsa, sillä tutkimuksesta saatua tietoa ja teoriaa hyödynnetään yliopistojen opetustoiminnan järjestämiseen sekä erilaisiin opetuskokeiluihin (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003a, 17). Yliopistopedagogiikkaan kuuluu siis laajasti kaikki yliopiston sisäinen pedagoginen toiminta, sen kehittäminen sekä opetuksen ja oppimisen tutkimus.

Tieteellinen ajattelu ja uusien asiantuntijasukupolvien kasvattaminen ovat yliopistopedagogiikan kulmakiviä, ja yliopisto-opettajien opetustyöllä on tärkeä rooli yliopistopedagogiikan tavoitteiden saavuttamisessa. Yliopistossa opettaminen sisältää laadullisesti monenlaisia tehtäviä, kuten luentojen pitämistä, seminaariryhmien tai oppinäytetöiden ohjaamista sekä opiskelijoiden osaamisen arviointia. Opetuksen sekä opetussuunnitelmien suunnittelu- ja kehitystyö sekä erilaiset hallintotehtävät kuuluvat myös yliopisto-opettajan opetustyöhön. Yliopisto-opettajalta edellytetään myös osallistumista oman tieteenalansa yhteiskunnalliseen keskusteluun esittämällä tutkimusten tuloksia ja tieteenalansa ilmiöitä arkikielellä. Tieteen tekeminen tunnetuksi suuremmalle yleisölle on yksi yliopisto-opettajan velvollisuuksista. Käytännön opetuksen ja siihen liittyvien suunnittelu- ja hallintotehtävien lisäksi yliopisto-opettajan opetustyöhön sisältyy siis suurempi sivistystehtävä toimia tieteenalansa edustajana yhteiskunnassa. (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003, 22-23.)

2.2 Oppimiskäsitykset opetuksen työkaluina

Yliopisto-opettajalla on tärkeä rooli johdattaa opiskelijoita kohti kokonaisvaltaista asiantuntijuutta, mikä on pohjimmiltaan kaiken yliopisto-opetuksen keskiössä. Toisin sanoen yliopisto-opettajat ja laadukas yliopisto-opetus ovat yliopistopedagogiikan toteutumisen edellytyksiä. Pelkästään asiantuntijatiedon siirtäminen opiskelijalle ei anna riittäviä valmiuksia korkeatasoisen asiantuntijuuden kehittymiseen, vaan opettajan on oltava perillä siitä, kuinka yliopistossa opetetaan sekä opitaan. Laadukas tutkimustyö ja vankka asiantuntijatieto ei tee yliopisto-opettajasta välttämättä hyvää opettajaa, jos opiskelijoiden oppimisen ohjaus sekä muu pedagoginen toiminta ei perustu hyvään ymmärrykseen opiskelijan oppimisen prosesseista sekä tietoon siitä,

miten asiantuntijuus kehittyy. (Murtonen 2017, 14; Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003a, 17.)

Erilaisia oppimisenäkemyksiä voidaan pitää opettajan ajattelun työkaluina, ja perehtyessään niihin opettaja pystyy selkeyttämään omia näkemyksiään erilaisista oppisprosesseista sekä tulla tietoisemmaksi omasta oppimiskäsityksestään (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2003b, 112). Trigwell ja Prosser (1996) toteavat, että korkeakouluopettajien käsitykset opettamisesta ja oppimisesta vaikuttavat heidän tapoihinsa opettaa. Näin ollen opettajan perehtyminen oppisprosesseihin ja erilaisiin oppimisenäkemyksiin vaikuttaa siihen, millaista opetusta yliopistossa järjestetään (Trigwell & Prosser 1996, 281). Behavioristiseen oppimisenäkemykseen perustuva opetus, jossa korostuu tiedon siirtäminen opettajalta opiskelijalle, saattaa sopia yksinkertaisten toimintojen tai tietojen opetukseen. Monimutkaisempien asiakokonaisuuksien opetuksessa siitä voi olla opiskelijalle jopa haittaa.

Monimutkaisempien asiasisältöjen opetus vaatii erilaisiin oppimisenäkemyksiin pohjautuvia opetusmenetelmiä. (Murtonen 2017, 20-22.) Nykyinen käsitys oppimisesta korostaa opiskelijan itseohjautuvuutta ja omaa vastuuta oppimisesta (Levander, Kainola & Nevgi 2003, 177). Konstruktivistiseen tietokäsitykseen pohjautuvat oppimisenäkemykset ovat opiskelijälähtöisempiä, koska niissä tietoa ja oppimista pidetään opiskelijan itsenäisenä prosessina, jossa opettaja toimii tiedon siirtäjän sijasta opiskeluprosessin ohjaajana sekä tukena (Murtonen 2017, 20-22). Erilaisilla oppimisenäkemyksillä on paikkansa yliopisto-opetuksessa, mutta niiden oikeaoppinen hyödyntäminen erilaisissa tilanteissa vaatii opettajalta pedagogista osaamista sekä perehtyneisyyttä. Yliopisto-opettajien pedagoginen kouluttautuminen on tärkeää yliopistopedagogiikan tavoitteiden saavuttamiseksi, jotta opettajilla olisi hyvät lähtökohdat suunnitella opintojaksoja tieteellisen ajattelun sekä asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta esimerkiksi hyödyntämällä asiaankuuluvia oppimisenäkemyksiä niiden pohjana (Murtonen 2017).

Yliopisto on muuttunut 2000-luvulla merkittävästi ja se on muuttanut myös yliopisto-opettajien opetustyötä. Yliopistojen opiskelijamäärät ovat lisääntyneet, mutta yliopisto-opetukseen suunnatut resurssit eivät välttämättä ole lisääntyneet samaa tahtia. Yliopistojen massoittuminen on osaltaan tehnyt yliopisto-

opiskelijoista entistä heterogeenisemmän joukon, joissa opiskelijoiden lähtökohdat tutkintojen opiskeluun voi vaihdella merkittävästi. Kursseille saapuu opiskelijoita, jotka voivat olla ensikertalaisia korkeakouluympäristössä tai sitten toisessa tapauksessa opiskelijoita, joilla on jo valmiina yksi tai useampi korkeakoulututkinto. Suurien opiskelijamäärien takia opettajilla on vastuullaan isompia opiskelijaryhmiä kuin aiemmin. (Levander, Kaivola & Nevgi 2003, 177.) Opiskelijaryhmien koosta huolimatta opettajien tulisi järjestää opetusta huomioimalla yliopistopedagogiset tavoitteet kokonaisvaltaisen asiantuntijuuden ja tieteellisen ajattelun kehittymisessä, mikä asettaa omat haasteensa opetuksen suunnitteluun ja järjestämiseen. Korkeakoulujen massoitumisen tuomiin haasteisiin on pyritty vastaamaan esimerkiksi osin tai kokonaan verkossa toteutetulla opetuksella, joka haastaa yliopisto-opettajia suunnittelemaan ja tuottamaan opetusta erilaisissa oppimisympäristöissä (Arvanitakis 2014).

Yliopiston muuttuessa ja oppimiskäsityksen korostaessa opiskelijan omaa vastuuta ja roolia oppimisessa, on yliopisto-opettajankin rooli oppimisprosessissa muuttunut. Siinä missä behavioristisen oppimiskäsityksen pohjalta rakennettu opetus korostaa opettajan roolia tiedon siirtäjänä (Murtonen 2017, 20-22), niin opiskelijälähtoisemmät oppimisenäkemykset painottavat taas opettajan roolia oppimisen ohjaajana ja oppimista edistävien tilanteiden järjestäjänä sekä fasilitoijana (Levander, Kaivola & Nevgi 2003, 177).

2.3 Tieto- ja viestintäteknikka osana koulutusta

Tieto- ja viestintäteknikka (tai lyhennettynä TVT) on nykyään arkipäivää jokaisella elämän osa-alueella. Sen jatkuva kehitys ja uudet hyödyntämistavat on muuttanut monia toimialoja 2000-luvulla, ja sen vaikutukset näkyvät myös koulutuksen sektorilla ympäri maailmaa. (Oliver 2002.)

Tella (1997) mainitsee tieto- ja viestintäteknikan terminologian historiasta, että englannin kielen *information and communication technology* -termi on suomentunut nykyiseen muotoonsa sen takia, koska suomen kielessä tekniikalla viitataan laajemmin sekä taitoon että tekniseen alueeseen. Tästä syystä tekniikka kuvastaa paremmin ilmiön luonnetta kuin esimerkiksi teknologia, koska kyseessä ei ole mikään yksittäinen teknologia, vaan pikemminkin eri teknologioiden mahdollistama kokonaisuus (Tella 1997). Myös Pulkkinen (2007, 15) toteaa, että

erityisesti koulutuksen kontekstissa, tieto- ja viestintäteknikkaa tulisi ymmärtää kokonaisuutena, eikä ainoastaan yksittäisinä työkaluina. Tieto- ja viestintäteknikka sosiaalisena kommunikointijärjestelmänä on systeemi, joka muuttaa käsityksiä kommunikoinnista sekä näkemyksiä fyysisestä maailmasta. Teknisenä järjestelmänä se näyttäytyy meille vain niinä aktiviteetteina, joita harjoitamme hyödyntäen tieto- ja viestintäteknologiaa. Jos käsitys tieto- ja viestintäteknikasta on kokonaisuus, eikä se rajoitu ainoastaan siihen kuuluviin yksittäisiin teknologioihin, voi sen hyödyntämisen vaikutuksista ja mahdollisuuksista saada paljon enemmän irti. Koulutuksessa kommunikaatio ja vuorovaikutus ovat erityisen tärkeässä asemassa, ja tieto- ja viestintäteknikan kokonaisvaltainen ymmärtäminen on tärkeää, jotta sen merkitystä voidaan arvioida kasvatuksen ja koulutuksen kannalta (Pulkinen 2007, 15-16).

Tieto- ja viestintäteknikan sekä tietoverkkojen hyödyntäminen koulutuksessa näkyy erityisesti erilaisissa ratkaisuissa toteuttaa verkko-opetusta. Verkon opetuskäytön mahdollisuudet vaihtelevat aina yksittäisistä tiedonhankintatavoista monimuoto-opetuksessa kokonaisvaltaisiin ratkaisuihin, jotka tukevat opiskelijan asiantuntijuuden kehittymistä ja arviointia verkon välityksellä (Korhonen 2004, 184-187). Verkko-opetuksen suurimpana etuna pidetään joustavuutta, kun opiskelu ei ole aika- tai paikkasidonnaista ja opiskelijalla on mahdollisuus sovittaa opintojaan tehokkaammin elämäntilanteesta riippumatta (Nevgi, Lindblom-Ylänne & Kurhila 2003, 381; Nevgi & Rouvinen 2005, 81). Joustavuus ulottuu luonnollisesti myös opettajan työhön, sillä opetuskaan ei ole aika- tai paikkasidonnaista, jos se on toteutettu verkossa. Verkko-opetus mahdollistaa siis joustavampia mahdollisuuksia oppia ja opettaa.

2.3.1 Verkko-opetus osana muuttuvaa opettajuutta

Tieto- ja viestintäteknikan hyödyntäminen opetuskäytössä sekä erilaiset tavat toteuttaa verkko-opetusta korkeakouluissa ovat väistämättä muuttaneet myös yliopisto-opettajaan kohdistuvia vaatimuksia (esim. Hiidenmaa 2014, 14; Mattila 2015, 20). Mattila (2015) toteaa selvityksessään, että korkeakouluopettajaan kohdistuvat osaamisvaatimukset nyt ja tulevaisuudessa ovat suoraan yhteydessä digitalisaation tuomiin mahdollisuuksiin. Oppiminen on murroksessa ja

pedagogiikan tulee pysyä perässä oppimisen ja oppimisympäristöjen muutoksessa. Korkeakouluopettajan digitaaliset kompetenssit, joihin kuuluvat esimerkiksi verkkopedagogiikkaan ja -opetukseen liittyvä osaaminen, on välttämätöntä nykyisen ja tulevaisuuden korkeakouluopettajan työn kannalta (Mattila 2015, 21).

Mattilan (2015) selvityksen tulokset tulevaisuuden korkeakouluopettajan vaatimuksista ovat perusteltuja, sillä laadukas oppiminen verkossa edellyttää kehittyneen tieto- ja viestintätekniikan lisäksi myös pedagogisesti toimivia ratkaisuja (Anttila & Pruikkonen 2011, 21; Nevgi & Heikkilä 2005, 20). Yliopistopedagogisten tavoitteiden saavuttaminen myös verkko-opetuksessa edellyttää siis yliopisto-opettajalta nyt ja tulevaisuudessa verkkopedagogista tietoutta, jota voi soveltaa laadukasta oppimista aikaansaavien oppimisympäristöjen luomiseen verkossa (Nevgi & Heikkilä 2005, 19).

Anttila ja Pruikkonen (2011, 52) toteavat, että verkko-opetuksen lisääntyessä opetuksen painopiste on siirtynyt itse opetustilanteista enemmän opetuksen suunnitteluun. Myös Nevgi ja Heikkilä (2005, 19) nostavat esille, että verkko-opetuksessa opettajan rooli on enemmän pedagogisesti toimivien oppimisympäristöjen luomisessa kuin itse opetustoiminnassa.

Verkko-opetus ja muut tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämistavat korkeakoulutuksessa on muuttanut ja tulee muuttamaan yliopisto-opettajaan kohdistuvia vaatimuksia sekä koko opettajuutta. Tässäkin tutkimuksessa monien muiden tutkimusten ja selvitysten tapaan (esim. Pilli-Sihvola 2013) verkko-opetus ja -opettajuus katsotaan olevan osa muuttuvaa opettajuutta.

2.4 Laajat avoimet verkkokurssit eli MOOC-kurssit

Laaja avoin verkkokurssi (Massive Online Open Course eli MOOC) on yksi verkko- ja etäopetuksen muoto, joka on ollut viime vuosina pinnalla koulutuksellisessa keskustelussa (Hiidenmaa 2014, 1; Säntti 2013, 50). MOOC-kurssien tavat tuottaa koulutusta mahdollisimman monelle ja mahdollisimman tehokkaasti sekä haasteet puutteellisista pedagogisista ratkaisuista MOOC-kursseilla puhuttelevat toimijoita koulutuksen kehittämisen keskuudessa (esim. Yuan & Powell 2013, 10). Isot osallistujamäärät, avoimuus ja muut MOOC-

kurssien ominaisuudet herättävät kysymyksiä kurssien pedagogisen suunnittelun lisäksi myös opettajan roolista laajoissa avoimissa verkkokursseissa (Ross, Sinclair, Knox, Bayne & Macleod 2014). Seuraavissa kappaleissa käsittelen laajan avoimen verkkokurssin käsitteen yksityiskohtaisesti, esittelen MOOC-kurssien eri muotoja, ja käyn läpi minkälaisia rooleja opiskelijoilla sekä opettajilla voi olla erilaisissa MOOC-kursseissa.

2.4.1 MOOC-kurssin määritelmä

Laajan avoimen verkkokurssin eli MOOC-kurssin määritelmää voidaan tarkastella neljän osa-alueen kautta, jotka ovat laajuus, avoimuus, kurssin sijainti verkossa sekä kurssinomaisuus. Ensimmäisenä laajalla tai massiivisella (Massive) viitataan siihen, että MOOC-kurssi on tehty avoimeksi kaikille osallistujille, joilla on kiinnostusta liittyä kurssille ajasta tai paikasta riippumatta. Olennaista on, että heillä on pääsy internetin avulla digitaaliselle alustalle, jossa MOOC-kurssi sijaitsee. (McAuley, Stewart, Siemens & Cormier 2010.) Perinteisesti kurssin osallistujamääriä ei siis rajoiteta. Opetusmateriaalit MOOC-kurssilla on yleensä kehitetty skaalautuviksi, sillä suurimmilla kursseilla on ollut useita satoja tuhansia osallistujia (Säntti 2013, 41).

Toiseksi avoimuus (Open) MOOC-kurssilla tarkoittaa sitä, ettei kurssille ilmoittautumista rajoiteta mitenkään. Vaikka kurssi ja sen oppimateriaalit ovat lähtökohtaisesti avoimia sekä maksuttomia, voivat kurssin järjestäjät veloittaa esimerkiksi kurssin lopputodistuksesta (Säntti 2013, 41). Hiidenmaa (2014) on samaa mieltä Säntin (2014) kanssa siitä, että avoimuus sekä maksuttomuus eivät aina kulje käsi kädessä ja MOOC-kurssien ympärille rakennettavat liiketoimintamallit hakevat vielä muotoaan tällä avoimen koulutuksen kentällä (Hiidenmaa 2014, 13; Säntti 2013, 31). MOOC-kurssien ideana on kuitenkin tarjota koulutusmahdollisuuksia mahdollisimman monelle maantieteellisestä sijainnista, iästä tai taustoista huolimatta (Belawati 2014, 14; McAuley ym. 2010; Säntti 2013, 44), joten saavutettavuus on pääehtona sille, että avoin koulutus esimerkiksi MOOC-kurssien muodossa on mahdollista. Näin ollen avoimuus on yksi tärkeimmistä osa-alueista MOOC-kurssien ominaisuuksissa.

Kolmantena osa-alueena on MOOC-kurssin sijainti verkossa (Online). MOOC-kurssit pohjautuvat verkossa oleviin oppimisympäristöihin (McAuley ym.

2010), ja internet toimii suurena mahdollistajana MOOC-kurssien muille ominaisuuksille, kuten saatavuudelle ja laajuudelle.

Viimeisenä osa-alueena on kurssi tai kurssinomaisuus (Course). Kurssinomaisuus näyttäytyy siinä, että MOOC-kursseilla on vastaavanlaiset kurssikriteerit ja -tavoitteet kuin millä tahansa verkossa tai kontaktiopetuksena järjestettävällä kurssilla (Säntti 2013, 44). Avoimella verkkokurssilla oppiminen voi levitä ja sirpaloitua erilaisiin tietolähteisiin ja paikkoihin käydä keskustelua. Kurssi toimii kuitenkin oleellisena keskuspukeena oppimistoiminnalle, mikä luo kurssin materiaaleille sekä vuorovaikutukselle yhteneväisyyttä (Cormier & Siemens 2010, 33).

2.4.2 Erilaiset MOOC-kurssit

MOOC-kursseja on niiden lyhyen historian aikana syntynyt erilaisia, ja ne eroavat toisistaan pääasiassa sisältöjen, opettajan sekä opiskelijan roolin ja yleisesti pedagogisen suunnittelun osalta. Laajuus eli suuret osallistujamäärät sekä avoimuus ovat yhteisiä tekijöitä eri MOOC-kurssityyppien välillä (Hiidenmaa 2014, 7), vaikka kurssityypit voivat vaihdella merkittävästi toisistaan. Käsittelen seuraavissa kappaleissa tarkemmin cMOOC- ja xMOOC-kurssityyppejä, sillä nämä ovat yleisimmät tyypit, joiden pohjalta MOOC-kurssien pedagogiikkaa on rakennettu (esim. Hiidenmaa 2014, 59; Rodriguez 2013; Ross ym. 2014, 59; Säntti 2013, 45).

cMOOC-kurssit perustuvat konnektivismin ja konnektivistiseen tietokäsitykseen (Siemens 2017), joka näkee tiedon ja oppimisen sosiaalisissa verkostoissa tapahtuvaksi ilmiöksi. Siemensin (2017) teorian mukaan yksilön tieto pohjautuu verkostoihin, joissa tieto kehittyy jatkuvasti yksilön ja verkoston välisessä vuorovaikutuksessa, mahdollistaen uuden oppimisen. Jatkuvasti kehittyvä teknologia ja sen tuomat mahdollisuudet vauhdittavat tämän kaltaista verkostoitumista. Teknologialla on siis suuri rooli tämän kaltaisessa oppimisessä (Siemens 2017).

cMOOC-kurssien pedagogiikka pohjautuu konnektivismin siten, että niissä pyritään luomaan verkostoja sekä muovaamaan kurseja niin, että ne toimisivat näiden verkostojen kohtaamispaikkana sekä keskuksena. Kurssit rakentuvat opiskelijakeskeisesti hyödyntäen digitaalisia työkaluja, oppimisympäristöjä ja

teknologioita, joiden avulla on mahdollista levittää kurssien sisältöjä opiskelijoista rakentuviin verkostoihin (Saadatmand 2017, 36). cMOOC-kurssit eivät ole varsin strukturoituja, vaan oppiminen keskittyy sosiaalisten verkostojen toimintaan ja siellä tapahtuvaan tiedon luomiseen ja muokkaamiseen nykyaikaisia teknologisia työkaluja hyödyntäen. Kurssien arviointi pohjautuu yleisesti itsearviointiin (Reeves & Hedberg 2014, 6), mutta jotkut kurssit hyödyntävät myös vertaisarviointia (Blancato & Ivertz 2014).

xMOOC-kurssit eroavat merkittävästi cMOOC-kursseista. xMOOC-kurssit ovat yleisesti tarkasti strukturoituja, ja ne ovat asiantuntijavetoisia pohjautuen behavioristiseen oppimiskäsitykseen (Rodriguez 2012, 71). xMOOC-kursseja voisi pitää enemmän perinteisinä korkeakoulun verkkokursseina, joiden rakenne pohjautuu asiantuntijan tekemiin verkkovideoihin, viikoittaisiin itsenäisiin tehtäviin ja monivalintatentteihin (Rodriguez 2012, 71). Arviointi on usein automatisoitu tai joissain kursseissa hyödynnetään vertaisarviointia, mutta vain siksi, että kurssin vastuopettajien ei olisi mahdollista käydä läpi tuhansien opiskelijoiden vastauksia (Säntti 2013, 46).

Konnektivistiset cMOOC-kurssit ja enemmän tiedon siirtoa painottavat xMOOC-kurssit eivät ole ainoita muotoja tuottaa MOOC-kursseja, vaan koko MOOC-ilmiö on ajan saatossa herättänyt pedagogisia innovaatioita siitä, kuinka laajoja avoimia verkkokursseja voidaan oikeastaan järjestää. MOOC-kurssit ovat siis jatkuvasti muuttuva ilmiö (Säntti 2013, 46) ja tämä kahtiajako on yksi tapa jäsentää varhaisempien MOOC-kurssien tyyppejä. cMOOC- ja xMOOC-kurssien lisäksi kehitteillä on uusia pedagogisia malleja, jotka esimerkiksi yhdistelevät näiden kahden tyyppin ominaispiirteitä tiedon siirrosta ja sosiaalisissa verkostoissa oppimisesta (esim. Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluce García-Peñalvo 2016). Tämän lisäksi on malleja, joissa kurssin aktiviteetit ja materiaalit vielä mukautuisivat erilaisiin opiskelijaprofiileihin paikoittain hyvinkin heterogeenisessä joukossa (García-Peñalvo, Fidalgo-Blanco & Sein-Echaluce 2018).

2.4.3 Opettajan ja opiskelijan rooli MOOC-kursseilla

Yliopisto-opettajan roolia määrittää erilaiset oppimiskäsitykset opetuksen taustalla. MOOC-kursseilla puolestaan opettajan rooli voi vaihdella riippuen MOOC-kurssityypistä, eli minkälaisen pedagogiikan pohjalle MOOC-kurssi on

rakennettu. Yleisesti MOOC-kurssit ilmiönä vauhdittavat opettajan roolin muutosta tiedon jakajasta oppimisen ohjaajaksi, vaikka tämä muutos on ollut ajankohtainen jo pidemmän aikaa korkeakoulutuksessa (Hiidenmaa 2014, 14). MOOC-kursseilla opiskelijat ovat enemmän autonomisia oman oppimisensa suhteen niiden avoimuuden periaatteen vuoksi – kurssi on yleensä saatavilla verkossa kenelle tahansa ja milloin tahansa, jos käyttäjällä on vain internet yhteys ja jokin sitä hyödyntävä laite kuten tietokone.

Konnektivistisissa cMOOC-kursseissa opiskelijan rooli on aktiivinen (Reeves & Hedberg 2014, 6), sillä kurssien pedagogiikka pohjautuu oppimiseen sosiaalisissa verkostoissa, joissa opiskelija on aktiivinen toimija. Skrypnyk, Joksimović, Kovanović, Gašević ja Dawson (2015, 190-191) toteavat, että cMOOC-kursseilla opiskelijoiden verkostoituminen, vuorovaikutus ja tiedon luominen voi tapahtua hyvinkin hajautetusti erilaisilla teknisillä alustoilla, joka vaikuttaa myös opettajan rooliin kurssilla. Opettaja voi toimia aktiivisena osallisena kurssien keskusteluissa auttamalla opiskelijoita kohtaamaan toisensa, vauhdittamalla tai jopa osallistumalla käytyihin keskusteluihin. Opettajien tasavertaisesta asemasta huolimatta he ovat tärkeä osa opiskelijoiden oppimista kursseilla. Keskustelujen ohjaaminen oikeaan suuntaan on välttämätöntä, jotta niissä syntyisi yhteisölähtöistä oppimista sekä merkityksellistämistä asioille ja niiden välisille suhteille. (Skrypnyk ym. 2015, 190-191.)

xMOOC-kursseissa opettajalla on enemmän perinteinen rooli tiedon välittäjänä (Ross ym. 2014, 59) ja opiskelijan rooli on passiivinen sen painottuessa tiedon vastaanottamiseen (Reeves & Hedberg 2014, 6). xMOOC-kurssien opiskelijat eivät juuri ole suorassa yhteydessä kurssin opettajaan, sillä oppiminen tapahtuu pääasiassa itsenäisesti seuraten kurssin materiaaleja ja rakennetta (Ross ym. 2014, 60).

2.4.4 Yliopisto-opettaja ja MOOC-kurssit

MOOC-kurssit ovat yksi tapa tuottaa verkko-opetusta ja sitä tulisi tarkastella verkko-opetuksen viitekehyksenä yhtenä sen ilmiöistä (Hiidenmaa 2014, 2). Poiketen muista tavoista tuottaa verkko- tai digitaalista opetusta, MOOC-kurssien osallistujamääriä ei rajoiteta ja ne ovat lähtökohtaisesti avoimia kaikille. Erityisesti

nämä MOOC-kurssien erityispiirteet luovat kurssien opettajien työhön niin mahdollisuuksia kuin haasteitakin.

Yun (2015) mukaan MOOC-kursseilla opettaminen voi edistää opettajan ammatillista kehittymistä, ja sitä kautta myös parantaa kontaktiopetuksessa käytettäviä menetelmiä. Useissa MOOC-kursseissa opiskelijoilla on mahdollisuus itsenäiseen opiskeluun vertaisverkostoissa sekä sellaiseen tiedonhakuun ja -luomiseen, jota ohjaa opiskelijan mielenkiinto. Tämä vaihdos oppimisenäkemyksestä opettamiskeskuksesta oppimiskeskukseen on MOOC-kurssien keskiössä, ja se on asia, jota opettaja voi hyödyntää myös kaikessa muussakin opetuksessa (Yu 2015, 136). MOOC-kursseilla opettaminen voi tarjota siis uudenlaisen näkökulman opetustoimintaan, jolla on mahdollisuus avartaa opettajan näkemyksiä oppimisesta ja opettamisesta.

Yu (2015) mainitsee myös, että MOOC-kurssit osaltaan myös haastavat opettajan työtä. Kurssien arviointi voi olla haastavaa suunnitella pedagogisesti niin, että kurssitehtävistä ja -suorituksista muodostuisi virallinen opintosuoritus. MOOC-kurssien tyypillinen opiskelijan vapaus voi myös johtaa korkeisiin keskeytysprosentteihin. Laajuuteen liittyvät haasteet vuorovaikutuksessa ja palautteessa haastaa myös opettajaa MOOC-kursseilla (Yu 2015, 137-138).

MOOC-kurssit ovat suhteellisen tuore tapa tuottaa verkko-opetusta ja ne hakevat vielä jalansijaansa korkeakouluissa osana vakiintunutta verkko-opetuksen kirjoa (Säntti 2013, 52-53). Uutena opetusmuotona MOOC-kurssit mahdollistavat paljon uusia asioita yliopisto-opettajille, jotka toimivat kurssien parissa, mutta samalla ne tuovat myös omat haasteensa heidän työhönsä.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Verkko-opetuksen ja -opettajuuden ollessa osa muuttuvaa opettajuutta, ja MOOC-kurssien ollessa vasta jalansijaa hakeva verkko-opetuksen muoto korkeakoulutuksessa (Säntti 2013, 50) koen tärkeänä selvittää MOOC-kursseja suunnittelevien ja MOOC-kursseilla opettavien henkilöiden kokemuksia. Näin ollen tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia yliopisto-opettajien näkemyksiä MOOC-kurssien merkityksestä yliopisto-opettajan työssä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole löytää lopullista totuutta MOOC-kurssien merkityksestä yliopisto-opettajan työlle, vaan pikemminkin ymmärtää kurseja yliopisto-opettajan työn näkökulmasta. Tutkin MOOC-kurssien merkitystä yliopisto-opettajan työhön mahdollisuuksien ja haasteiden kautta. Päästäkseni tutkimukseni tavoitteeseen, muodostin kaksi tutkimuskysymystä:

- 1) Mitä mahdollisuuksia MOOC-kurssit tuovat yliopisto-opettajan työhön?
- 2) Mitä haasteita MOOC-kurssit tuovat yliopisto-opettajan työhön?

3.2 Tutkimusote

Tässä tutkimuksessa on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimusote. Eskola ja Suoranta (1998, 11) toteavat teoksessaan, että laadullisen tai kvalitatiivisen tutkimuksen laadullisuutta ymmärretään yksinkertaisimmillaan aineiston ja analyysin muotojen kuvauksella. Laadulliset menetelmät tarjoavat työkaluja moninaisen todellisuuden kokonaisvaltaiseen kuvaamiseen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 161). Laadullisen tutkimuksen metodit mahdollistavat sen, että tutkittavien näkökulmat, kokemukset ja oma ääni pääsevät esille (Hirsjärvi ym. 1997, 165). Tilastollinen yleistäminen ei ole laadullisen tutkimuksen tavoitteena (Alasuutari 2012, 30-31), vaan pikemminkin tutkittavan ilmiön ymmärtäminen (Eskola & Suoranta 1998, 16). Tämän tutkimuksen lähtökohtana ei ole selvittää

laajalti yleistettävää tietoa siitä, miten laajat avoimet verkkokurssit näyttäytyvät korkeakouluopettajien työssä mahdollisuuksien ja haasteiden kautta. Tarkoitukseni on pikemminkin luoda mahdollisimman tarkka kuva yksittäisistä kokemuksista, joita tutkittavilla korkeakouluopettajilla on ollut laajoista avoimista verkkokursseista. Laadullisen tutkimuksen pohja-ajatuksena on alun perin aristoteelinen ajatus siitä, että yksittäisissä toistuu yleinen ja kun yksittäisiä ilmiöitä tutkitaan tarkasti, niin on mahdollista saada näkyviin myös jotain merkittävää, joka toistuu tarkasteltaessa ilmiötä yleisemmällä tasolla (Hirsjärvi ym. 1997, 182). Nämä ajatukset yksittäisten kokemusten tarkasta tutkimisesta ja tutkittavien äänen esille tuomisesta on toiminut minulle tutkijana vahvana motivaationa lähestyä tutkimusongelmaani laadullisin menetelmin.

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista hypoteesittomuus, eli tutkimuksen lähtökohtana ei ole hypoteesien todentaminen vaan ennemminkin niiden keksiminen (Eskola & Suoranta 1998, 16). Tutkijan on täysin mahdotonta irrottautua täysin kaikista ennako-oletuksista tutkimusta kohtaan, mutta laadullisessa tutkimuksessa ennako-oletukset tai muut kokemukset eivät saisi rajoittaa tutkimusasetelmaa ja tutkimuksen etenemistä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Kuitenkin tutkijalle mahdollistuu laadulliselle tutkimusotteelle ominainen uuden oppiminen aineistosta, jos hän on valmis tiedostamaan omat ennako-oletukset ja ottamalla ne huomioon tutkimuksen esioletuksina (Eskola & Suoranta 1998, 16). Laadullisessa tutkimuksessa on siis mahdollista lähteä liikkeelle täysin puhtaalta pöydältä ilman ennakoasetelmia tai -oletuksia (Eskola & Suoranta 1998, 15).

3.3 Aineiston kerääminen

Keräsin tämän tutkimuksen aineiston puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 63) toteavat, että haastattelun idea on varsin yksinkertainen. Jos tutkimuksessa halutaan päästä lähelle tutkittavan ajatusmaailmaan ja kerätä tietoa hänen kokemuksistaan, on viisainta kysyä asiaa tutkittavalta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 63). Haastattelu tarjoaa joustavan vaihtoehdon aineiston keräämiseen, sillä haastattelutilanteessa tutkittavalta voidaan kysyä joustavasti eri asioista sekä esittää tarkentavia lisäkysymyksiä ja näin saada mahdollisimman paljon informaatiota tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi &

Sarajärvi 2018, 64; Hirsjärvi & Hurme 2008, 35). Teemahaastattelu sijoittuu haastattelutyypeissä puolistrukturoitujen haastattelutyypin joukkoon. Haastatteluissa käsitellyt teemat eli aihealueet ovat kaikille haastateltaville samat, mutta kysymysten esittämistapa ja -muoto elää haastattelutilanteessa. Teemahaastattelujen vapaamuotoisempi ote antaa tutkittavalle enemmän tilaa kertoa omia näkemyksiään käsiteltävistä teemoista, joten se soveltuu hyvin sellaisiin tutkimuksiin, joissa tutkittavien tulkinat käsiteltävistä teemoista ovat suuressa roolissa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47-48.)

Haastatteluun tulee löytää tutkittaviksi sellaisia henkilöitä, joilla uskotaan olevan haluttua tietoa tai kokemusta tutkittavasta ilmiöstä tai joiden tiedetään olleen osana jossakin toiminnassa (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 27). Huomioin nämä asiat etsiessäni haastateltavia tutkimustani varten. Lähestyin potentiaalisia korkeakouluopettajia, joilla olisi omakohtaista kokemusta opettamisesta MOOC-kurssiympäristöissä. Haasteltavien kokemus korkeakouluopettajuudesta sekä laajoista avoimista verkkokursseista on luonnollisesti olennaista, kun tutkimuksen tarkoituksena on selvittää laajojen avoimien verkkokurssien merkitystä korkeakouluopettajan työssä.

Haastattelin tutkimustani varten kolmea eri korkeakouluopettajaa, joilla kaikilla oli kokemusta MOOC-kurssilla toimimisesta. Lähestyin haastateltavia ensin sähköpostitse, jossa kysyin alustavaa suostumusta tutkimushaastatteluun. Esittelin sähköpostissa myös mahdollisimman kattavasti tämän tutkimuksen aiheen sekä tutkimusongelman. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 64) mainitsevat, että on myös eettisesti perusteltua kertoa haastateltaville, mitä aihetta tutkimus koskee. Kun haastattelun tarkoituksena on saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta, on haastattelun teemoista kertominen suotavaa myös itse haastattelutilanteen onnistumisen kannalta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 64). Näin ollen näin oleellisena alustavan suostumuksen saatuani esitellä haastateltavalle lyhyesti myös ne teemat, joiden pohjalta valmistin haastattelurungon. Sähköpostikyselyjen kautta tavoitin kolme korkeakouluopettajaa, jotka osallistuivat tutkimushaastatteluihin. Heillä kaikilla oli kokemusta korkeakouluopettamisesta ja MOOC-kursseista. Valikoin haastateltaviksi pienen, mutta erittäin harkinnanvaraisesti valitun otannan korkeakouluopettajista. Haastateltujen aikaan vallitsevien olosuhteiden takia jokainen haastattelutilanne oli erilainen. Ensimmäinen haastattelu tapahtui kasvotusten, toinen videopuhelun

välityksellä ja kolmas pelkästään äänipuheluna. Etähaastatteluihin hyödynsin Skype sekä Microsoft Teams ohjelmistoja, joita käytin myös etähaastattelujen nauhoitukseen. Kasvokkain tapahtuvan haastattelun nauhoitin älypuhelimien sanelimella. Teemahaastattelujen puolistrukturoidusta luonteesta huolimatta, en voinut kysellä tai keskustella haastattelussa aivan mistä tahansa aiheista, vaan muodostin teemahaastattelurungon etukäteen valitut teemat aiheista, joilla pääsisin lähemmäksi tutkimusongelmaani. Teemat olivat korkeakouluopettajuus, verkko-opettaminen, MOOC-kurssit sekä kokemukset MOOC-kursseista osana korkeakouluopettajan työtä. Teemojen lisäksi jätin haastatteluihin tilaa myös haastateltavan vapaalle sanalle. Haastattelujen pituus vaihteli neljänkymmenen minuutin ja hieman reilu tunnin välillä.

3.4 *Analyysi*

3.4.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi analyysimenetelmänä

Laadullisen tutkimuksen aineistoa voidaan analysoida teoriapohjaisesti, teoriaohjautuvasti tai kokonaan aineistolähtöisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80). Tutkimusongelmani kannalta aineistolähtöisyys tarjosi parhaan lähestymistavan aineiston analyysiin, koska siinä minulla oli mahdollista lähteä liikkeelle puhtaalta pöydältä ja todella oppia tutkittavilta ja heidän näkemyksistään tutkittavaa ilmiötä kohtaan.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä analysointiprosessi alkaa aineiston puhtaaksikirjoituksella sekä siihen tutustumalla. Tämän jälkeen aineisto tulee redusoida, eli aineistosta jätetään pois kaikki epäoleellinen ja sieltä etsitään tutkimusongelmaa vastaavia pelkistettyjä ilmauksia. Tämän jälkeen pelkistetyt ilmaukset listataan, jonka jälkeen pelkistettyjä ilmaisuja voidaan klusteroida eli ryhmitellä. Aineistolähtöisen viimeisessä vaiheessa muodostetaan valikoiduista tiedosta teoreettisia käsitteitä abstrahoimalla aineisto. (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 92-95.)

3.4.2 Aineiston analyysi

Aloitin aineiston purkamisen tekemällä sanatarkat litteroinnit haastattelunauhoituksista. Hyödynsin puhtaaksikirjoitusprosessissa tietokoneen

tekstinkäsittelyohjelmaa. Aineiston litteroinnin tarkkuudesta ei ole olemassa tarkkoja ohjeistuksia, vaan tarkkuus riippuu aina tutkimuksen tavoitteista sekä tutkimusongelmasta (Hirsjärvi & Hurme 2011, 139-140). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää yliopisto-opettajien näkemyksiä ja kokemuksia, joten näin parhaaksi litteroida haastattelunauhoitukset sana sanalta. Joustin sanatarkkuudesta ainoastaan muutaman kysymysasettelun kohdalla, mutta säilytin haastateltavien puheesta jokaisen sanan. Haastateltavien anonymiteetin varmistamiseksi sekä selkeyttäkseni analyysiprosessia nimesin litterointivaiheessa kaikki kolme haastateltavaa numeroin (H1, H2 ja H3). Litteroinnin jälkeen perehdyin aineistoon lukemalla sitä huolellisesti läpi.

Rajasin puhtaaksikirjoitetun aineiston teemoittelemalla. Muodostin rajaamista ohjaavat teemat tutkimuskysymysten avulla. Etsin siis haastatteluaineistosta niitä näkemyksiä ja ilmaisuja, joissa yliopisto-opettajat kuvailivat MOOC-kurssien tuomia mahdollisuuksia sekä haasteita heidän työlleen. Värikoodasin litteroiduista haastatteluista ne kohdat, joissa käsiteltiin näitä teemoja. Aineistoon perehtyessä ja sitä rajatessa huomasin eräästä haastattelusta tutkimusongelmalle oleellisen teeman, joka ei sopinut kumpaankaan rajausta ohjaavaan teemaan. Eräs haastateltava kertoi kokemuksestaan, jonka mukaan osa MOOC-kurssien tuomista haasteista voivat näyttäytyä samaan aikaan myös mahdollisuutena yliopisto-opettajan työlle. Aluksi pyrin sisällyttämään tämän näkemyksen mahdollisuuksien teemaan, mutta päätin analysoida näkemyksen omana teemanaan. Lähestyin lopulta aineistoa ja analyysiä kolmen eri teeman kautta.

Aineiston rajaamisen jälkeen siirsin värikoodatut sitaatit kolmeen eri taulukkoon. Ensimmäiseen taulukkoon listasin aineiston kohdat, joissa ilmeni MOOC-kurssien tuomat mahdollisuudet yliopisto-opettajan työlle ja toiseen taas listasin kohdat, joissa ilmeni MOOC-kurssien tuomat haasteet yliopisto-opettajan työlle. Viimeiseen taulukkoon listasin ne kohdat, joissa mainittiin MOOC-kurssit samaan aikaan sekä mahdollisuutena että haasteena yliopisto-opettajan työlle. Tämän jälkeen muodostin sitaateista pelkistetyt ilmaukset jokaiseen taulukkoon (Taulukko 1), ja muodostin niistä ryhmittelemällä alaluokkia (Taulukko 2).

TAULUKKO 1. Esimerkki MOOC-kurssien mahdollisuuksia koskevien näkemysten pelkistämisestä.

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
"No se mahdollistaa sen opettamisen mistä vaan, milloin vaan." (H1)	Opettämisen mahdollisuus mistä ja milloin vaan
"Siis mulla on semmonen käsitys, että opiskelijat oppii paremmin, kun vastaavalla luentokurssilla tai no siis ne ois vastaavia luentokursseja, et se mittakaava ois kuitenkin sitä et puhutaan parista sadasta opiskelijasta" (H1)	Käsitys tehokkaammasta oppimisesta verrattuna isoon luentokurssiin
"Ainakin se, että tämmöinenkin iso verkkokurssi toimii ja niillä saa oikeasti ihmiset oppimaan, jos on resursseja." (H2)	Kokemus MOOC-kurssien toimivuudesta Opetuksen tarjoaminen laajasti verkossa
"Kokeneemmilla opettajilla varmaan on jo se taito, mutta nuoremmille se saatto kehittää sitä, että pystyi tiivistää sen oman juttunsa niin, että se avautui kenelle tahansa, joka ei ole vielä tässä yliopisto diskurssissa mukana." (H2)	Tiedon tiiviiseen esittämistapaan harjaantuminen MOOC-kursseilla Harjaantuminen tiedon esittämiseen yleistajuisella kielellä
"Ehkä sitten se, että kyllä se tuo mahdollisuuden opettajien keskenäiselle kommunikaatiolle, jos on useampikin kurssialustan vetäjä, että tavallaan erilaista verkossa tapahtuvaa yhteisöllisyyttä opettajien välille oon kokenut. Että se tuo myös sellaisen mahdollisuuden" (H3)	Opettajien yhteistyö Opettajien yhteisöllisyys mahdollisuutena Opettajien välinen vuorovaikutus
"Totta kai se vaatii sen, että opiskelijoilla täytyy olla pääsy verkkoon, niin jotenkin jos vaan on pääsy verkkoon, niin sitä opetusta on mahdollista toteuttaa tosi laajasti ja se ei ole silloin sidottuna yhteen yliopistoon." (H3)	Opetuksen tarjoaminen laajasti verkossa Opettaminen ja opetus ei yliopistosidonnaista

TAULUKKO 2. Esimerkki MOOC-kurssien mahdollisuuksia koskevien pelkistettyjen ilmauksien ryhmittelystä alaluokiksi.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka
Opettämisen mahdollisuus mistä ja milloin vain	Opettaminen ja opetus ei ole aikasidonnaista Opettaminen ja opetus ei ole paikkasidonnaista

<p>Opettaminen ei ole sidottu luentosaliin tiettyinä kellonaikoina</p> <p>Opettaminen verkossa</p> <p>Opettaminen ei paikkasidonnaista</p> <p>Opettaminen ei paikkasidonnaista</p> <p>Opettaminen ja opetus ei yliopistosidonnaista</p>	
<p>Opetuksen tarjoaminen laajasti verkossa</p> <p>Yliopisto-opetuksen esittelyä isolla joukolle</p> <p>Yliopisto-opetuksen esittelyä lukiolaisille</p> <p>Tiedon jakaminen isolle joukolle</p> <p>Opettaminen isolle joukolle</p> <p>Opetuksen tarjoaminen laajasti verkossa</p>	<p>Tieteellisen tiedon opetusta laajasti</p> <p>Yliopisto-opintojen esittelyä laajasti</p>
<p>Käsitys tehokkaammasta oppimisesta verrattuna isoon luentokurssiin</p> <p>Kokemus MOOC-kurssin toimivuudesta</p> <p>Positiivinen palaute opiskelijoilta</p> <p>Kokemus MOOC-kurssista toimivana johdantona</p>	<p>MOOC-kurssi toimivana opetusmenetelmänä</p> <p>Tehokkaan oppimisen tuottamista</p>

Ryhmittelyä seurasi aineiston käsitteellistäminen, jossa yhdistelin alaluokkia samankaltaisuuksien mukaisesti yläluokiksi (Taulukko 3). Joidenkin luokkien kanssa jatkoin yhdistelyä pääluokiksi ja siitä edelleen pääluokkia yhdistäväksi luokaksi (Taulukko 4), osa ulottuvuuksista jäi ylä- tai pääluokan tasolle, sillä niiden yhdistely ei ollut enää mielekästä. Käsitteellistämisprosessissa muodostin käsitteet erilaisista ulottuvuuksista, jotka kuvaavat MOOC-kurssien ilmentymistä mahdollisuuksien ja haasteiden kautta yliopisto-opettajan työssä.

TAULUKKO 3. Esimerkki MOOC-kurssien mahdollisuuksien käsitteellistämisestä yhdistämällä alaluokkia yläluokiksi.

Alaluokka	Yläluokka
<p>Opettaminen ei ole aikasidonnaista</p> <p>Opettaminen ei ole paikkasidonnaista</p>	<p>Opettamisen joustavuus</p>
<p>Opettajien välinen yhteistyö</p> <p>Opettajien välinen vuorovaikutus</p>	<p>Opettajien yhteisöllisyys</p>

TAULUKKO 4. Esimerkki MOOC-kurssien haasteiden käsitteellistämistä yhdistelemällä yläluokkia pääluokiksi ja niistä edelleen yhdistäväksi luokaksi.

Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Kurssitekstien suunnittelu Ennakkoon ajattelu Kurssiaktiviteettien suunnittelu	Kurssin sisältöjen suunnittelu	MOOC-kurssin pedagoginen suunnittelu
Skaalautuvuus Arviointi	Kurssin toiminnan suunnittelu	

3.5 Tutkimuseetiikka

Tutkimuksen tekemiseen liittyy aina eettisiä vaatimuksia, jotka tutkijan on otettava huomioon tutkimusprosessin aikana (Hirsjärvi ym. 1997, 23). Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012, 6) on listannut hyvän tieteellisen käytännön periaatteet. Nämä periaatteet ovat yleisesti hyväksytyjä tiedeyhteisössä (Hirsjärvi ym. 1997, 23). Hyvän tieteellisen käytännön edellyttämät tavat suorittaa tutkimusta kulkee läpi tutkimusprosessin, jos tutkimuksen tulokset halutaan pitää uskottavina sekä tutkimus eettisesti hyväksyttävänä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Toisin sanoen hyvä tutkimus edellyttää hyvää tieteellistä käytäntöä. Olen huomioinut hyvän tieteellisen käytännön periaatteet tutkimusta suunnitellessa sekä parhaani mukaan noudattanut niitä koko tutkimusprosessin ajan.

Tutkimuksen tiedonhankintatavat aiheuttavat erityisesti ihmistieteissä eettisiä ongelmia (Hirsjärvi ym. 1997, 25). Ennen aineiston keräämistä hain asianomaisilta tutkimusluvan tälle tutkimukselle, johon sisältyi kuvaukset tutkimuksen lähtökohdista, tavoitteista ja teoriataustasta sekä suunnitelmat tutkimusmenetelmiin, aineistonkeruuseen ja raportointiin. Itse tiedonkeruussa olen huomioinut ja kunnioittanut tutkittavien oikeuksia. Ennen haastatteluja olen informoinut heitä tutkimuksen tarkoituksista sekä haastatteluissa käsiteltävistä teemoista. Kukin tutkittavista suostui haastatteluun vapaaehtoisesti. Kasvokkain tapahtuvassa haastattelussa pyysin kirjallisen suostumuksen tutkimushaastatteluun ja etähaastatteluissa kysyin suostumusta suullisesti. Informoin tutkittavia myös siitä, että heillä on täysi oikeus jättäytyä pois

tutkimuksesta koska tahansa. Suostumuksen lisäksi kysyin tutkittavilta lupaa nauhoittaa haastattelutilanne myöhempää litterointia varten.

Eettisestä näkökulmasta tietojen käsittelyn kaksi keskeisintä osa-aluetta ovat luottamuksellisuus ja anonymiteetti (Eskola & Suoranta 1998, 43). Olen käsitellyt tutkimuksen aineistoa luottamuksellisesti kiinnittämällä erityistä huomiota tietoturvaan. Siirsin älypuhelimella nauhoitetun tutkimushaastattelun heti haastattelutilanteen jälkeen yksityiselle kovalevyille, jonka jälkeen poistin ne älypuhelimien muistista. Toimin etähaastattelujen suhteen samalla tavalla. Heti haastattelutilanteen jälkeen siirsin tiedostot yksityiselle kovalevyille ja poistin ne tietokoneen muistista. Vältin säilytyksessä kaikkia verkossa sijaitsevia tallennuspalveluita tietoturvasyistä. Tutkittavien anonymiteetin takaamiseksi poistin litteroidessa kaikki nauhoituksessa ilmi tulleet henkilötiedo. Koodasin myös tutkittavien nimet kirjain- ja numeroyhdistelmin.

Tutkimuksen raportointivaiheessa tulee noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä sekä eettistä ajattelua. Raportointiin liittyviä eettisiä ongelmia saattaa ilmetä esimerkiksi tietojen vääristelystä, valehtelusta tai yleisesti plagioinnista. (Hirsjärvi ym. 1997, 26.) Tutkimusta raportoidessa olen kiinnittänyt erityistä huomiota asianmukaisiin lähdeviittausmerkintöihin jokaiseen tutkimustulokseen tai -tietoon viitatessa.

Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) lisäävät vielä tutkimuksen eettisiin näkökulmiin sen, että tutkijan tulee olla raportoinnissa mahdollisimman läpinäkyvä. Tällä he tarkoittavat sitä, että lukijalla tulee olla mahdollisuus tarkastella tutkimusprosessin etenemistä raportissa. Tutkimuksen tulokset eivät ole luotettavia, jos tutkija ei kuvaile raportissaan sitä, miten analyysiprosessi on edennyt ja kuinka aineistoa on tulkittu. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Olen huomionut läpinäkyvyyden pitkin raporttiani ja otan vastuun jokaisesta päätöksestä, joka liittyy tutkimuksen tekemiseen. Pyrin myös kuvailemaan tekemiäni päätöksiä mahdollisimman selkeästi, jotta lukijalle hahmottuisi kuva tutkimusprosessin etenemisestä.

4 TUTKIMUSTULOKSET

Seuraavissa kappaleissa esittelen tutkimustulokset samassa järjestyksessä kuin ne ovat tutkimustehtävässä esitelty, eli ensin käyn läpi MOOC-kurssien mahdollisuuksia ja sen jälkeen niiden haasteita yliopisto-opettajan työhön erilaisten analyysin kautta muodostuneiden ulottuvuuksien kautta. Viimeiseksi esittelen tutkimustuloksen, jonka mukaan MOOC-kurssit näyttävät yliopisto-opettajan työssä samaan aikaan sekä mahdollisuutena että haasteena.

4.1 Mitä mahdollisuuksia MOOC-kurssit tuovat yliopisto-opettajan työhön?

Tutkimustuloksien perusteella MOOC-kurssit ilmenevät neljän eri mahdollisuuden ulottuvuuden kautta yliopisto-opettajan työssä. Mahdollisuuksien ulottuvuudet ovat toimivan yliopisto-opetuksen tuottaminen isolle joukolle, opettamisen joustavuus, opettajien yhteisöllisyys sekä opettajan ammatillinen kehittyminen.

4.1.1 Toimivan yliopisto-opetuksen tuottaminen isolle joukolle

Haastateltavat yliopisto-opettajat kokivat MOOC-kurssien avoimuuden ja laajuuden mahdollisuutena työlleen siitä näkökulmasta, että MOOC-kurssien avulla on mahdollista tuottaa yliopisto-opetusta toimivasti isolle joukolle. Lähtökohtaisesti kokemus siitä, että MOOC-kurssi on kaikessa laajuudessaan ja avoimuudessaan ollut toimiva opettamisen kanava verkon välityksellä oli tuottanut yliopisto-opettajille positiivisia kokemuksia MOOC-kurssista oppimisympäristönä ja opetusmenetelmänä. Opettajien kokemuksia MOOC-kursseista toimivana opetusmenetelmänä on vahvistanut positiivinen opiskelijapalaute. Eräs haastateltavista sisällytti MOOC-kurssit laajemmin

verkko-opetuksen viitekehykseen kertoessaan kokemuksestaan, jonka mukaan opiskelijat oppivat verkossa paremmin kuin vastaavilla luentokursseilla.

”Se mikä on toiminut, niin on juurikin se, että tieto saadaan jaetuksi isolle porukalle, isolle massalle. Se on tietenkin lähtökohtaisesti tosi hienoo.” H3

” Ainakin se, että tämmöinenkin isokin verkkokurssi toimii ja niillä saa oikeasti ihmiset oppimaan, jos on resursseja. -- Että musta oli hienoa nähdä, että tämmöinen kurssi toimii ja se palaute oli suuremmalta osalta positiivista.” H2

”Noh – kaikista noista pilotoinneista ja niistä verkkokursseista, jotka mä rinnastaisin MOOCeihin toteutustavaltaan, ei sen laajuuden suhteen, mutta muuten, siis mulla on semmoinen käsitys, että opiskelijat oppii paremmin, kuin vastaavalla luentokurssilla...” H1

Toimivan yliopisto-opetuksen tuottaminen isolle joukolle näkyi mahdollisuutena yliopisto-opettajan työlle myös siten, että yliopistokursseja voidaan esitellä avoimesti myös sellaiselle henkilöille, jotka eivät ole aikaisemmin opiskelleet yliopistossa. Näin yliopisto-opettajalla on mahdollisuus tuottaa opetusta ja jakaa sekä esitellä tieteenalansa tietoa laajemmalle yleisölle kuin normaalisti. Yksi haastateltavista piti tärkeänä sitä, että juurikin lukiolaisille olisi tarjolla yliopistojen johdantokursseja, jotta heille syntyisi käsitys siitä, minkälaisia kursseja yliopistossa opiskellaan. Haastateltava myös koki, että MOOC-kurssityyppejä olisi hyvä hyödyntää juurikin johdantokurssien kehittämisessä.

”Mutta tämmöisenä johdantona se voi toimia. Ja mun mielestä on tärkeää, että lukiolaisille ois näitä kursseja tarjolla, jotta he tietäisivät mitä siellä yliopistossa on, koska montaa yliopistoainetta ei siellä lukiossa opiskella. Niin sellaiseen mun mielestä näitä on hyvä kehittää.” H2

4.1.2 Opettamisen joustavuus

Opettamisen joustavuus tuli ilmi kaikista haastatteluista, kun haastateltavat kertoivat näkemyksiään MOOC-kursseista mahdollisuutena yliopisto-opettajan työssä. Opettamisen joustavuudelle nimettiin useita ulottuvuuksia. Pääasiassa opettajat korostivat sitä, että MOOC-kursseilla opettaminen ei ole millään tapaa aika- tai paikkasidonnaista. Opetusta voi tarjota sijainnista tai ajasta riippumatta, sillä verkkoympäristön kautta välitetty MOOC-kurssi ei vaadi opettajan tai oppilaan fyysistä läsnäoloa. Yksi haastateltavista tarkensi kokemustaan joustavuudesta MOOC-kurssilla opettamisesta siten, että opettajalta vaadittavat toimenpiteet eivät ole kurssilla aina sidottu tarkkoihin kellonaikoihin, vaan useat

toiminnot voidaan suorittaa joustavasti esimerkiksi aamulla, päivällä tai illalla – ne eivät aina ole pakollisia tiettyinä kellonaikoina.

”No se mahdollistaa sen opettamisen mistä vaan, milloin vaan.” H1

”Kyllähän se tietenkin opettajankin joustavuutta lisää sillä tavalla, että mun ei tarvitse olla siellä luentosalissa tiettyyn aikaan.” H2

”...opettaminen ei ole paikkasidonnaista vaan se on mahdollista tarjota verkon kautta.” H3

”Tavallaan myös se, että se mahdollistaa omaa liikkumista, se mahdollistaa myös sitä et on – ei siihen (MOOC-kurssiin) tarttee joka päivä olla kiinni - mut pitää olla tiettyjä ”checkkauspaikkoja” hyvin säännöllisesti, mut ei oo kiinni yleensä siitä et onkse nyt tunnin sisään vai viiden tunnin sisään.” H1

4.1.3 Opettajien yhteisöllisyys

Jokainen haastateltavista koki opettajien yhteisöllisyyden mahdollisuutena. Yhteisöllisyys ilmeni jokaiselle hieman eri tavoin, mutta yleisesti MOOC-kurssilla opettajien välinen yhteisöllisyys ilmeni haastateltavien puheista mahdollisuutena ja voimavarana. Yksi haastateltavista toi myös esille, että opettajien yhteistyö on isoilla verkkokursseilla mahdollisuuden lisäksi myös välttämätöntä. Isot kurssiprojektit, kuten laajat avoimet verkkokurssit, ovat vaatineet useiden opettajien työpanosta.

”Ja sit siin on semmone, että siis meillä tommosella kurssilla, niissä on siis useampia ihmisiä mukana. Niin, mä aattelen, et se on hirmu kiva. Et silloin jos se työnjako vaan toimii.” H1

Yksi yliopisto-opettaja korosti puheessaan opettajien välistä yhteisöllisyyttä, joka ilmenee erityisesti verkkoympäristöissä ja siellä käydyissä keskusteluissa. MOOC-kurssilla työskentely ja yhteistyö muiden opettajien kanssa on luonut mahdollisuuden vahvistaa yliopisto-opettajien välistä yhteisöllisyyttä. Haastateltavat kokivat opettajien välisen yhteisöllisyyden positiivisena asiana, ja MOOC-kurssilla opettaminen on toiminut osana mahdollistamassa erityisesti verkossa tapahtuvaa yhteisöllisyyttä.

”Ehkä sitten se, että kyllä se tuo mahdollisuuden opettajien keskinäiselle kommunikaatiolle, jos on useampikin kurssialustan vetäjä, että tavallaan erilaista verkossa tapahtuvaa yhteisöllisyyttä opettajien välille oon kokenut.” H3

4.1.4 Opettajan ammatillinen kehittyminen

Haastateltavien kokemuksista välittyi MOOC-kurssien tuoma mahdollisuus opettajan ammatilliseen kehittymiseen. Ammatillinen kehittyminen ilmeni haastateltavien puheista hieman eri tavoin. Yksi haastateltavista kertoi kokemuksestaan, jossa hän oli työskennellyt MOOC-kurssin parissa yliopistojen välisessä yhteistyössä. Yhteistyö saman tieteenalan opettajien ja tutkijoiden kanssa oli myös opettanut haastateltavalle uusia näkökulmia, kun MOOC-kurssin toteutuksessa on toiminut asiantuntijoita eri yliopistoista ja eri tieteenaloilta. Laajan avoimen verkkokurssin tuomat mahdollisuudet poikkitieteelliseen ja jopa korkeakoulujen väliseen yhteistyöhön voivat toimia opettajalle paikkana kehittyä ammatissaan.

”Niin se on tietenkin MOOCien avulla mahdollista, että voidaan yhdistää sitä ammattitaitoa eri yliopistoista ja eri aloilta aika sillain joustavasti -- Ja on olen myös itse oppinut siinä samalla semmosia erilaisia yhteiskuntatieteellisiä näkemyksiä, koska nekin painotukset vaihtelee yliopistojen kesken niin se on ollut tosi kiinnostavaa.” H3

MOOC-kursseille tyypilliset lyhyet luentovideot käsiteltävästä aiheesta ja muut osa-alueet, joissa asiantieto on esitettävä tiiviissä muodossa, voivat näyttäytyä yliopisto-opettajalle myös mahdollisuutena kehittää omaa ammatillista osaamistaan. Harjaantuminen tieteellisen tiedon tiiviiseen esittämistapaan on hyvä taito, josta on hyötyä niin yliopisto-opettajan opetuksessa kuin tutkimusurallakin. Taito esittää tieteellistä tietoa tiiviisti voi osoittautua tutkimusuralla hyödylliseksi esimerkiksi yliopiston ulkopuolella vaikuttamisessa.

”No siis semmonen mikä on mun mielestä hyvä, mikä on oikeastaan kaikille tutkijoille ja opettajille hyvä, varsinkin tutkijoille ja sit jos tähän jonkin verran on ollut rekrytoitu jatko-opiskelijoita luennoimaan, niin se, että pystyy sen asiansa esittämään sen asiansa 15 tai 20 minuutissa. Se on hirveen hyvä taito.” H2

”Koska me ollaan kaikki totuttu pitää niitä 1,5h luentoja ja suurin osa näistä MOOC-luennoista oli sellaisia, että ne luennoitsijat oli puhunut aiheesta ennenkin ja monta kertaa ja nyt se piti tiivistää lyhyeksi. Ja mun mielestä se on hirveen hyvä taito itse kullekin – sekä opettajana mutta myöskin erityisesti yliopiston ulkopuolelle vaikuttamisessa. Eli jos me mennään puhumaan

päättäjille tai ammattilaisille, niin meillä ei ole sitä 1,5h todennäköisesti. Niin se oli mun mielestä tässä semmoinen, joka kehittää ammatillisesti varsinkin nuorimpia tutkijoita.” H2

4.2 Mitä haasteita MOOC-kurssit tuovat yliopisto-opettajan työhön?

Tutkimustulosten mukaan MOOC-kurssit ilmenevät haasteina yliopisto-opettajan työlle kuuden eri ulottuvuuden kautta. MOOC-kurssien pedagoginen suunnittelu ilmeni kaikista haasteiden ulottuvuuksista laajimmin yliopisto-opettajan työssä. Muita haasteiden ulottuvuuksia ovat tekniset haasteet, vuorovaikutus, opettajan osaamisalueen vaatimukset, opettajan ajankäytön haasteet sekä haasteet korkeakoulujen välisessä yhteistyössä.

4.2.1 MOOC-kurssin pedagoginen suunnittelu

MOOC-kurssien erityispiirteet niiden mahdollisessa laajuudessa sekä avoimuudessa tuottavat kurssin suunnitteluvaiheessa useita erilaisia pedagogisia haasteita yliopisto-opettajan työhön. Etenkin epätietoisuus siitä, kuinka monta opiskelijaa kurssille kirjautuu tuottaa haasteita yliopisto-opettajan työhön. Kurssityökalujen tulee olla suunniteltuna niin, että ne toimivat skaalautuvasti myös isoille opiskelijamäärille.

”Mutta sen (MOOC-kurssin) opettamisessa ja suunnittelussa, niin onhan se todella iso haaste miettiä niitä työkaluja, et mitä voi toteuttaa, kun niitä opiskelijoita on satoja” H2

”Se on tosi haastavaa, kun ei voi tietää, että kuinka paljon niitä (opiskelijoita) sitten lopulta on, koska se sitten vaikuttaa niihin tehtäviin, mitä voi tehdä.” H2

Kurssin avoimuus ja laajuus aiheuttavat yliopisto-opettajan työhön haasteita myös tehtävien arvioinnin kannalta. Tehtävät tulisi suunnitella kurssin laajasta opiskelijamäärästä huolimatta niin, että ne voitaisiin arvioida. Arvioitavista tehtävistä tulisi muodostua kurssiarvosana tai -suoritus, ja laajassa verkkokurssissa se voi aiheuttaa erityisen haasteen tehtävien suunnitteluun.

Kurssin laajuuden takia sen osallistujajoukko voi olla hyvinkin heterogeeninen iän, opiskelutaustan ja opiskelunvalmiuksien osalta. Pelkkä skaalautuvuuden suunnittelu kurssin tehtävien osalta ei siis riitä, vaan erilaiset

opiskelijaprofiilit ja opiskelijoiden taustat tulisi ottaa huomioon myös kurssin pedagogisessa suunnittelussa. Näin kurssin laajuus voi haastaa yliopisto-opettajan suunnitteluvaiheessa myös miettimään kurssisisältöjen toimintalogiikan lisäksi esimerkiksi tehtävien sisäistä pedagogiikkaa, jotta ne soveltuisivat monenlaisille opiskelijoille ja synnyttäisivät kurssin tavoitteiden mukaista oppimista.

Itse tehtävien lisäksi yliopisto-opettajia on haastanut kurssitekstien, kuten ohjeistuksien suunnittelu MOOC-kurssialustalla. Se haastaa opettajan ajattelemaan entistä tarkemmin ennakkoon jokaista ohjeistusta sekä tekstiä kurssialustalla, jotta sinne tuleva opiskelija hahmottaisi kurssin toimintalogiikkaa sekä siellä etenemistä mahdollisimman hyvin.

”Sit on toi arviointi, mikä liittyy myös siihen massaun. Minkälaisia tehtäviä, kuinka paljon niihin menee aikaa, onks ne nyt sopivia -- Että oikeesti iso massa ois jaettuna 10-15 henkilön porukoihin, jotka pystyy keskenään kommunikoimaan ja tekemään jotain, senhän saa toteutettua, et pystyy sillä porukalla keskustelemaan ja muuta, mutta miten sen saa vietyä siihen asti et siitä tulis jokin suoritus joka voitaisiin ottaa kurssiarvioinnissa huomioon”
H1

”Ja sitten tietenkin pedagogisen suunnittelun ja käytännön toteutuksen kannalta tosi suuri haaste on se, että niitä opiskelijoita on niin paljon ja niillä on niin erilaiset taustat.” H2

”Ja sit varsinkin, kun siellä verkkokurssilla täytyy aina kaikki ohjeet ja tekstit olla hirveen viimeisteltyjä.” H2

Kurssimateriaalien suunnittelu ja löytäminen MOOC-kurssilla ilmenee haasteena yliopisto-opettajien työlle. MOOC-kurssien avoimuuden takia myös esimerkiksi kurssimateriaalien tulee olla Open Access -julkaisuja, jotta niiden käyttö olisi avointa ja vapaata kaikille kurssin osallistujille. Myös internetmateriaalien pysyvyyden sekä oikeellisuuden ongelmat tulivat esille haastatteluissa asiana, joka on tuonut haasteita MOOC-kurssin pedagogiseen suunnitteluun.

”Mutta se Open Access, se asetti vähän lisähaasteita, kun aikaisemmin on kurssille voinut kopioida jostain kirjasta jonkun luvun.” H2

”Niin siinä tuli kans vähän lisähaasteita, että miten me voidaan luottaa, että ne materiaalit pysyy siellä jos mä googlaan jonkun, ja sitten niin kuin kuka se on tehnyt.” H2

4.2.2 Tekniset haasteet

Tekniikka, joilla MOOC-kursseja tuotetaan, voi aiheuttaa haasteita yliopisto-opettajan työhön. Haasteltavat opettajat korostivat erityisesti opettajan vaikuttamisalueesta riippumattomia teknisiä haasteita. Nämä haasteet ilmenivät haastatteluissa verkkoyhteyden sekä kurssialustaan liittyvinä ongelmina. Haasteltavat tarkensivat, että kokemukset kurssialueen teknisistä ongelmista ovat tulleet tehtävien toimimattomuudesta ja joskus siitä, että koko verkkoalusta, jossa kurssi on sijainnut, on ollut hetkittäisesti poissa käytöstä niin opettajilta kuin opiskelijoiltakin.

”Ja totta kai ja välillä, kun kaikki tekniikka ei aina toimi niin kuin toivoisi, niin totta kai se tuo oman haasteensa, että vaikka kuinka yrittäisi itse parhaansa, niin joskus voi vaan käydä niin, että verkkoyhteys ei toimi tai itse verkkoalusta, että siellä on jotain häikkää niin kuin yleisellä tasolla vaikka koko järjestelmässä.” H3

”Niit sattuu aina ja se riippuu iha mikä tahansa se alusta on, et ne ovat niikun ärsyttävimpiä, jotka eivät liity sen opettajan osaamiseen tai vaikuttamisalueeseen yhtään. Tekniikka on siis se yks ihan, että toimiiko – toimiiko yhteydet, toimiiko ne tehtävät” H1

”Niin siis ihan sellasia, että jos on jossain automaattinen pisteytys, ihan vaikka monivalintatehtävä, niin miten se on mahdollista et pisteytys laskee pisteet väärin.” H1

Yksi haastateltavista toi esille myös opiskelijoiden tunnistautumisen teknisenä haasteena. Jos MOOC-kurssi suunnitellaan niin, että sen suorittamisesta saa virallisen suoritusmerkinnän tai opintopisteitä, tulee opiskelijoiden tunnistautuminen myös olla teknisesti ongelmaton, jotta suoritukset menevät oikealle henkilölle.

”Sitä mistä me ei puhuttu, mikä on verkkokurssien yksi haaste, niin on se opiskelijoiden tunnistautuminen. -- jos ylipäättänsä annetaan suoritusmerkintöjä ja arvosanoja, niin se on haaste, jota pitäisi jotenkin teknisesti jonkun tahon ratkaista.” H2

Opettajasta riippumattomat tekniset haasteet saattavat aiheuttaa ylimääräistä stressiä yliopisto-opettajan työhön. Esimerkiksi jos verkkoalustassa on ilmennyt jotain toimivuusongelmia, jotka ovat estäneet opettajien viestinnän opiskelijoille, voi opettajalle jäädä tunne siitä, että hän on vastuussa tästä viestimisestä.

”Niin totta kai se (tekniikka) aiheuttaa itse opettajalle stressiä, että miten saa nyt välitettyä viestin opiskelijoille, että älkää nyt hätäännykö, täällä on tämmönen ja tämmönen meneillään ja kestää pari tuntia.” H3

4.2.3 Vuorovaikutus

Vuorovaikutus MOOC-kursseilla ilmeni haasteena yliopisto-opettajan työlle. Opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen luominen ja sen fasilitointi kurssilla asettaa haasteita opettajalle niin kurssin suunnitteluvaiheessa kuin kurssin aikana. Vuorovaikutteisten tehtävien fasilitointi verkossa niin, että niissä syntyisi oppimista edistävää keskustelua, voi olla haastavaa yliopisto-opettajalle. Vuorovaikutuksen erilaisuus MOOC-kurssiympäristössä ja erityisesti sen hahmottaminen voi ilmetä haasteena yliopisto-opettajan työssä.

Yksi haastateltavista toi esille, että vuorovaikutuksessa sopivan määrän löytäminen opettajan ja opiskelijan välillä voi olla haastavaa, ja opettaja voi asettaa opettaja-opiskelijavuorovaikutuksen määrälle liikaa vaatimuksia itselleen. Haastateltava pohti myös sitä, jääkö MOOC-kurssin opettaja kasvottomaksi isosta opiskelijamassasta johtuvan rajatun vuorovaikutuksen takia.

”Että milloin se on tavallaan sitä, että sinne käydään heittämissä jotakin versus että siitä syntyisi oikeasti keskustelua. Niin sen fasilitointi on ollut oma haasteensa.” H3

”Ehkä se, minkä oon kokenu haasteena, että mä tykkään olla vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa ja ehkä välillä tuntuu, että sitä asettaa itselleen liikaa vaateita siihen, että kuinka paljon pitäisi pystyä olemaan heihin yhteydessä, koska MOOCin rakenne itsessään ei oo kuitenkaan tarkoitettu siihen, että opettaja pystyisi siellä monelle sadalle ihmiselle henkilöidysti koko ajan vastaamaan.” (H3)

4.2.4 Opettajan osaamisalueen vaatimukset

MOOC-kurssin suunnittelu sekä opettaminen luovat uudenlaisia vaatimuksia yliopisto-opettajan osaamisalueelle. MOOC-kursseja suunnitellaan monesti johdantotyyppisiksi kursseiksi, jolloin opettajat joutuvat menemään oman tutkimus- ja osaamisalueen ulkopuolelle suunnitellessaan kurssia sekä ohjatessaan kurssin aktiviteetteja. Haastatteluissa yksi opettaja korosti juurikin sitä, että avoimia MOOC-kursseja suunnitellaan monesti johdantotyyppisesti, jolloin kurssilla käsiteltävien asioiden kirjo saattaa olla paikoin hyvinkin laaja, ja

opettajien tulisi hallita kaikki kurssilla käsiteltävät teemat. Opettajan osaamisalueen vaatimukset MOOC-kursseilla tuovat haasteita yliopisto-opettajan työhön.

”Ehkä yksi juttu on se, että suurinosa meistä on tutkijoita, et me ollaan tutkittu jotain teemaa, ei kaikkia maailman asioita vaan jotakin. -- Ja nää laajat MOOC-kurssit harvemmin käsittelee sitä teemaa, vaan se, että jos on tämmönen johdantotyyppinen kurssi, mitä avoimet kurssit usein on, niin silloin se teema on laaja ja silloin aika harvoin tai ei ehkä koskaan löydy sellaista opettajaa joka oikeasti handlais sen koko teeman. Et siinnä joutuu väistämättä miettimään niitä opetusteemoja ja aiheita niin kuin sen oman osaamisen ulkopuolelta. Ja sitä ei ehkä niin paljon liveopetuksessa tulis.” H2

4.2.5 Opettajan ajankäytön haasteet

Opettajan ajankäyttö MOOC-kurssiin ilmeni haastatteluissa haasteena yliopisto-opettajan työlle. MOOC-kurssiin voi haastateltavien mukaan panostaa ajallisesti merkittävän paljon, ja opettajan työn jaksottaminen kurssin ja muiden velvollisuuksien välillä koettiin paikoittain hankalaksi.

Kurssin kehittämisen lisäksi myös kurssilla opettaminen haastaa yliopisto-opettajia jaksottamaan omaa työtään ajallisesti. MOOC-kurssin interaktiivinen verkkoalusta on opiskelijoiden käytettävissä kellon ympäri, ja tämä johtaa väistämättä siihen, että opiskelijoilta tulee yhteydenottoja erilaisiin kellonaikoihin. MOOC-kurssin opettaja on siis haasteen edessä jaksottaessaan omaa työtään niin, että opiskelijat saavat vastauksia ja tukea, mutta myös niin, ettei opettaja työllisty liikaa yhdestä kurssista.

”No siis opettajan työn kannalta se ajankäyttö on loputon haaste. Tähän siis saattaisi käyttää aikaa tämmöiseen verkkokurssiin siis ihan loputtomasti. Ja sitten se ei kuitenkaan ole järkevää, jos haluaa työllistyä myöhemminkin, niin pitäisi saada muutakin tehtyä.” H2

”Kurssia suoritetaan omaan tahtiin ja kaikki tavallaan opetus tapahtuu siellä verkossa, niin opiskelijoilla saattaa tulla niitä yhteydenottoja aika erilaisiin kellonaikoihin kuin tämmöisillä monimuotokursseilla. -- jos me kuitenkin tarjotaan tämmöinen interaktiivinen verkkoalusta, niin kyllähän se totta kai tuo siihen ihan omanlaisensa työn jaksottamiseen, kysymysmerkin, että mikä on niin kuin se tavallaan sopivin tapa ja varmasti myös semmoinen että opiskelijat eivät jää tai koe jäävänsä ilman tukea.” H3

4.2.6 Haasteet korkeakoulujen välisessä yhteistyössä

Isot MOOC-projektit voidaan toteuttaa korkeakoulujenvälisessä yhteistyössä, jolloin korkeakoulujen hallinto- ja opetuskulttuurin yhteensovittaminen ilmenee haasteena yliopisto-opettajan työlle. Yliopisto-opettaja joutuu ottamaan eri korkeakoulujen hallinto- ja opetuskulttuurien erot huomioon esimerkiksi kurssisuunnittelussa ja -toteutuksessa.

”Tietysti tällaiset MOOC-kurssit, et niitä kaavaillaan todennäköisesti tulevaisuudessa niin, et moni yliopisto tekee yhteistyötä, niin siinä on tosi paljon semmoisia juridisia ja hallinnollisia haasteita” H2

”Niin, me joudutaan ottaa se (hallinto- ja opetuskulttuurin ero) kurssisuunnittelussa ja -toteutuksessa huomioon. Ja sit näkyy, kuten mä aikasemminkin sanoin, niin täs näkyy se opetuskulttuurin ero..” H2

4.3 MOOC-kurssit samaan aikaan sekä mahdollisuutena että haasteena yliopisto-opettajan työssä

Aineistoa rajatessa aineistosta paljastui rajausta ohjaavien teemojen lisäksi myös uusi tutkimusongelmalle oleellinen teema – MOOC-kurssit ilmeneminen samaan aikaan sekä mahdollisuutena että haasteena yliopisto-opettajan työssä. Yksi haastateltavista toi ilmi näkemyksen, jonka mukaan osa MOOC-kurssien tuomista haasteista voivat näyttäytyä samaan aikaan myös mahdollisuuksina.

4.3.1 Opettajuuden kehittäminen haasteiden kautta

Yksi haastateltavista ilmaisi, että MOOC-kurssilla opettaminen tuo paljon lisäulottuvuuksia perinteiseen opettajuuteen. MOOC-kurssin tuomat lisäulottuvuudet perinteiseen opettajuuteen liittyvät kurssisuoritusten arviointiin, isojen opiskelijamassojen koordinointiin sekä tekniikkaan, jolla MOOC-kursseja toteutetaan.

”... että on mentävä sinne epä mukavuusalueelle, koska voi tulla sellaisia tilanteita ja sellaisia opettamisen tapoja, jotka on tiettyssä mielessä kuitenkin ehkä joillekin uusia. Tai ne on erilaisia, kun vaikka semmonen perinteinen luento-opettaminen tai seminaarityöskentely, että onhan tää kuitenkin tosi erilainen opetusmuoto. Niin mä tiettyssä mielessä ajattelen, että se on varmaan sekä mahdollisuus ja sit haaste. Siis semmosen perinteisen opettajuuden, siis siihen tulee paljon lisää, lisää asioita, että juurkin toi tekninen puoli ja toisaalta sen ison massan koordinointi ja se niin kun

oppimisen arvioinnin haastellisuus. Et se on myös haaste, mutta myös mahdollisuus kehittää sitä omaa opettajuutta ja niitä puolia mitä siihen kuuluu.” H3

Uudet ulottuvuudet voivat haastaa opettajan miettimään opettajuutta sekä pedagogisia menetelmiä aivan uudesta näkökulmasta. Nämä ulottuvuudet voivat ilmetä samaan aikaan sekä haasteina että mahdollisuuksina. MOOC-kurssilla opettaminen voi siis haastaa yliopisto-opettajaa monin eri tavoin, mutta opettaminen haastavassa ympäristössä voi kuitenkin toimia myös mahdollisuutena kehittää opettajuutta.

5 POHDINTA

5.1 Tutkimustulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää yliopisto-opettajien näkemyksiä MOOC-kurssien merkityksestä yliopisto-opettajan työssä. Lähestyin tutkimustehtävääni tutkimuskysymyksillä, joilla selvitin minkälaisia mahdollisuuksia ja haasteita MOOC-kurssit tuovat yliopisto-opettajan työlle. MOOC-kurssien merkityksen selvittäminen mahdollisuuksien ja haasteiden kautta oli onnistunut valinta, sillä opettajat pystyivät haastattelutilanteessa pohtimaan MOOC-kursseja osana heidän työtään niin positiivisten kuin negatiivistenkin kokemusten valossa. Tuloksista päätellen opettajat kokivat MOOC-kurssit enemmän haasteena, kuin mahdollisuutena heidän työnsä kannalta, vaikka jokainen haastateltava mainitsi myös useita näkemyksiä mahdollisuuksista.

MOOC-kurssit näyttäytyvät mahdollisuutena yliopisto-opettajan työssä neljän ulottuvuuden kautta. Ensimmäinen ulottuvuus on toimivan yliopisto-opettamisen tuottaminen isolle joukolle. Nevgi ja Lindblom-Ylänne (2003, 22) mainitsevat, että yliopisto-opettajalla on tutkimus- ja opetustyön lisäksi myös laajempi sivistystehtävä, jossa hänellä on velvollisuus toimia asiantuntijana yhteiskunnassa ja tehdä tiedettä tunnetuksi suurelle yleisölle. MOOC-kurssien ollessa täysin avoimia kaikille kiinnostuneille, tarjoaa se yliopisto-opettajille mahdollisuuden tarjota yliopisto-opintoja avoimesti laajalle yleisölle tehden sitä tunnetuksi.

Toisena mahdollisuuden ulottuvuutena on opettamisen joustavuus ja kolmantena opettajien yhteisöllisyys. Haastattelujen mukaan nämä mahdollisuuden ulottuvuudet ilmenevät osin myös isoimmista verkkokursseissa, jotka eivät ole MOOC-kursseja. Nämä ulottuvuudet ilmenivät kuitenkin jokaisen haastateltavan kokemuksista, joten ne ovat väistämättä aina osa MOOC-kursseja sekä niiden tuomia mahdollisuuksia. Tutkimuskirjallisuudessa (esim.

Nevgi & Rouvinen 2005) verkko-opetuksen suurimpana etuna pidetään sen joustavaa tapaa oppia, ja tulosten perusteella MOOC-kurssit mahdollistavat opettajalle joustavan tavan tuottaa yliopisto-opetusta verkon välityksellä.

Neljäs mahdollisuuden ulottuvuus on opettajan ammatillinen kehittyminen. Haastateltavat kokivat MOOC-kurssien mahdollistavan ammatillista kehittymistä monin eri tavoin. Yu (2015) mainitsee artikkelissaan, että MOOC-kursseilla opettaminen voi avartaa opettajan pedagogisia näkemyksiä ja näin vauhdittaa ammatillista kehittymistä. Yksi haastateltava toi kuitenkin esille sen, että MOOC-kurssien materiaalien suunnittelussa ja tekemisessä tulee huomioida tiivis asioiden esittämistapa, josta voi olla hyötyä yliopisto-opettajan tutkimusuralla tai muussa vaikuttamisessa myös yliopiston ulkopuolella.

Tulosten perusteella MOOC-kurssit näyttäytyvät haasteena yliopisto-opettajan työssä kuuden eri ulottuvuuden kautta. Kaikista isoimpana haasteena opettajat kokivat MOOC-kurssin pedagogisen suunnittelun. Tutkimustulosten perusteella pedagogisen suunnittelun isoimpina haasteina ovat opiskelijoiden lopullisen määrän tietämättömyys sekä opiskelijajoukon heterogeenisyys. Glušac, Karuović ja Milanov (2015) toteavat myös, että suurena haasteena MOOC-kurssien pedagogiikassa on juurikin tuottaa toimivaa opiskelua isolle massalle opiskelijoita. MOOC-kurssien pedagogiikkaa on kritisoitu tieteellisessä keskustelussa (Hiidenmaa 2014, 15) ja tutkimustulos pedagogisen suunnittelun haasteista on tämän kannalta merkittävä. Opettajilla on selvästi halu tehdä MOOC-kurssista toimiva opiskeluympäristö, mutta opetuksen suunnittelu isolle heterogeeniselle joukolle asettaa suunnittelulle haasteita. Tulos suunnittelun haasteista näyttäisi kuitenkin siltä, että opettajat eivät halua toistaa MOOC-kurssien tieteellisessä keskustelussa kritisoituja pedagogisia menetelmiä, kuten liikaa painotusta tiedon siirtämiseen.

Blackmon (2018) on MOOC-kurssin opettajien kokemuksia tutkiessaan listannut opettajien ajankäytön ja teknologian MOOC-kurssin tuomiksi haasteiksi opettajan työlle. Tämän tutkimuksen tulokset opettajan ajankäytön haasteista MOOC-kurssilla sekä erilaiset opettajasta riippumattomat tekniset haasteet vastaavat Blackmonin (2018) tekemän tutkimuksen tuloksia, vaikka ne ovat tässä tutkimuksessa analysoitu ja luokiteltu erikseen.

Vuorovaikutusta ja sen puutetta pidetään yleisesti MOOC-kurssien ongelmakohtana (Baggaley 2013; Sääntti 2013, 43), joka on linjassa myös tämän

tutkimuksen kanssa. Tulosten mukaan vuorovaikutukseen liittyvät haasteet näyttäytyvät yliopisto-opettajan työssä erityisesti vaikeutena hahmottaa MOOC-kursseilla tapahtuvaa vuorovaikutusta.

Korkeakoulujen välisen yhteistyön tuomat haasteet tutkimustuloksena ei heijasta MOOC-kurssien tuomia haasteita kokonaisvaltaisesti, vain ainoastaan niitä kursseja, jotka ovat suunniteltu yhteistyössä toisen korkeakoulun kanssa. Tällöin opetus- ja hallintokulttuurin erot ja niiden ottaminen huomioon suunnittelutyössä voi tuottaa ylimääräisiä haasteita yliopisto-opettajan työhön.

Tutkimustulos, jonka mukaan jotkut MOOC-kurssien tuomat haasteet yliopisto-opettajan työlle voi näyttäytyä samaan aikaan myös mahdollisuutena valaisee sitä, että MOOC-kurssien haasteet voi kokea monella tapaa. Yksi haastateltavista opettajista koki MOOC-kursseilla massojen koordinoimisen, teknologian sekä arvioinnin tuomat haasteet myös mahdollisuutena kehittää omaa opettajuuttaan.

Tutkimuksen tuloksista näkyy, että haastateltavat opettajat olivat monissa MOOC-kurssien tuomissa mahdollisuuksissa sekä haasteissa samaa mieltä. Ainoastaan tulos, jonka mukaan osa MOOC-kurssien tuomista haasteista voivat näyttäytyä myös mahdollisuutena, on hieman ristiriidassa muiden tulosten kanssa. Se on kuitenkin merkittävä tutkimustulos siitä, miten mahdollisuuksia ja haasteita voidaan kokea eri tavoin myös yliopisto-opettajan työssä.

Tutkimustulokset yliopisto-opettajien näkemyksistä MOOC-kursseista valottavat verkko-opetuksen, ja erityisesti MOOC-kurssien roolia muuttuvassa opettajuudessa. Kokemustietoa voi myös hyödyntää osana MOOC-kurssien kehitystyötä, jotta niiden hyödyntäminen korkeakoulutuksessa tarjoaisi enemmän mahdollisuuksia niin opettajille kuin opiskelijoillekin.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus

Kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa käytetyt validiteetti ja reliabiliteetti ei välttämättä suoraan käänny laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin, vaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä on tutkija itse, joten luotettavuutta on tarkasteltava koko tutkimusprosessin pohjalta (Eskola & Suoranta 1998, 152-153; Tuomi & Sarajarvi 2018, 123). Eskola ja Suoranta (1998, 153) erottelevat laadullisen tutkimuksen

luotettavuuden kriteereiksi tutkimuksen uskottavuuden, tutkimustulosten siirrettävyyden, tutkimuksen varmuuden sekä vahvistuvuuden. Käsittelen seuraavissa kappaleissa oman tutkimukseni luotettavuutta näiden kriteerien avulla.

Tutkimuksen uskottavuutta ja vahvistettavuutta olen huomionut raportoimalla tutkimusprosessin eri vaiheet mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja läpinäkyvästi. Yksityiskohtaisella ja läpinäkyvällä raportoinnilla pyrin siihen, että koko tutkimusprosessi ja sen eteneminen hahmottuu selkeästi. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin takia olen myös sisällyttänyt raporttiini runsaasti tutkittavien suoria sitaatteja, jotta ajatteluketjuni aineiston, analyysin ja tulosten välillä olisi mahdollisimman läpinäkyvä. Näen, että läpinäkyvä ote raportoinnissa vahvistaa tutkimuksen uskottavuutta sekä vahvistettavuutta, ja sitä kautta myös sen luotettavuutta laadullisena tutkimuksena.

Tutkimustulosten siirrettävyyttä olen tuonut esille erityisesti luvussa 5.1. Olen luonut yhteyksiä tutkimustulosten ja aikaisemman tutkimuksen välille, jotta lukijalle välittyisi kuva siitä, että osassa tutkimuksen tuloksista on samanlaisuuksia aikaisemman tutkimuksen kanssa. Siirrettävyys ei ole missään vaiheessa ollut tämän tutkimuksen tarkoituksena, mutta olen silti pyrkinyt luomaan sidettä tulosten ja aikaisemman tutkimuksen välillä niissä kohdin, kun se on ollut mahdollista.

Tutkimuksen varmuutta voi lisätä ottamalla huomioon mahdolliset ennakkoehdot ja -käsitykset (Eskola & Suoranta 1998, 152). Tässä tutkimuksessa olen jatkuvasti ollut tietoinen omasta positiostani tutkijana. Olen ollut myös tietoinen omista ennakkokäsityksistäni tutkimuksen aihetta kohtaan, ja olen pyrkinyt jättämään ne syrjään tutkimusta tehdessä.

5.3 Tutkimuksen rajoitukset ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksen suurin rajoitus on aineiston pieni otanta. Haastateltavia oli vaikea löytää, koska MOOC-kurssit ovat suhteellisen uusi ilmiö korkeakoulutuksen kentällä. Halusin siitä huolimatta haastatteluihin mukaan sellaisia opettajia, joilla oli kokemusta sekä MOOC-kurssilla opettamisesta että suunnittelusta, jotta saisin haastatteluista kattavaa aineistoa tutkimustehtäväni kannalta. Huomioin pienen otantamäärän haastatteluissa esittämällä runsaasti jatkokysymyksiä ja

motivoimalla haastateltavia kuvailemaan kokemuksiaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti.

Ottaen huomioon tutkimuksen rajoitukset, tutkimusta olisi mielekästä jatkaa isommalla otannalla. Tutkimusasetelmaa olisi myös mahdollista tarkentaa niin, että se kohdistuisi esimerkiksi jonkin tietyn mahdollisuuden tai haasteen kokemuksen ulottuvuuden tarkasteluun. Tässä tutkimuksessa MOOC-kurssien pedagoginen suunnittelu ilmeni haasteena useiden eri kokemusten kautta. Näin ollen pedagogiseen suunnitteluun kohdistuvia haasteita, ja erityisesti niihin liittyviä kokemuksia voisi vielä tutkia lisää tarkennetulla tutkimusasetelmalla.

Tutkimustuloksissa ilmeni myös MOOC-kurssien mahdollistama yliopisto-opettajan ammatillinen kehittyminen. Tulosten perusteella MOOC-kurssien nähtiin mahdollistavan ammatillista kehittymistä esimerkiksi tieteellisen tiedon esittämisen osalta. Osa MOOC-kurssien haasteista nähtiin kuitenkin myös mahdollistavan yliopisto-opettajan ammatillista kehittymistä. Näiden tulosten valossa yliopisto-opettajan ammatillista kehittymistä MOOC-kursseilla olisi mielekästä tutkia laajemmin. Tämän tutkimuksen tutkimusasetelman tarkentaminen opettajan ammatillisen tai digitaalisten kompetenssien kehittymisen mahdollisuuksiin MOOC-kursseilla voisi tarjota mielekkään jatkotutkimusasetelman.

Yksi tutkimustuloksista MOOC-kurssien haasteista yliopisto-opettajan työssä oli eri korkeakoulujen opetus- ja hallintokulttuurien erot sekä niiden huomioiminen MOOC-kurssien suunnittelu- ja opetustyössä. Mielekkään jatkotutkimusasetelman saisi myös vertailevalla tutkimuksella, jossa opettajien näkemyksiä MOOC-kursseista voisi vertailla korkeakoulukohtaisesti.

6 LÄHTEET

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Anttila, K. & Pruikkonen, A. 2011. Opettajakonkarit kertovat – etä- ja verkko-opetuksen laatutekijät ja hyvät käytännöt. Teoksessa S. Kokkonen & M. Mehtälä (toim.) Lapin etäopetuksen tukipalvelut. Omalla tyylillä, samoilla välineillä, kohti yhteistä maalia. Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja sarja B. Raportit ja selvitykset 4/2011, 51-59.

Arvanitakis, J. 2014. Massification and the large lecture theatre: from panic to excitement. *High Educ* 67, 735–745

Baggaley, J. 2013. MOOC rampant. *Distance Education*, 34(3), 368-378.

Belawati, T. (2014). Open education, open education resources, and massive open online courses. *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning*, 7(1), 1.

Blackmon, S. 2018. MOOC makers: Professors' experiences with developing and delivering MOOCs. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(4).

Blancato, M., & Iwertz, C. (2016). "Are the Instructors Going to Teach Us Anything?": Conceptualizing Student and Teacher Roles in the "Rhetorical Composing" MOOC. *Computers and Composition*, 42, 47–58.

Cormier, D. & Siemens, G. (2010). The open course through the open door : Open courses research, learning, and engagement. *Educause Review*, 31-39.

<https://www.islandscholar.ca/islandora/object/ir%3A3675/datastream/PDF/view>

Glušac, D. Karuović, D. & Milanov, D. 2015. Massive open online courses - pedagogical overview, Proceedings of the 2015 16th International Carpathian Control Conference (ICCC), Szilvasvarad, s. 142-146.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa V. Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.

Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M.L. & García-Peñalvo, F.J. 2016. From massive access to cooperation: lessons learned and proven results of a hybrid xMOOC/cMOOC pedagogical approach to MOOCs. Int J Educ Technol High Educ 13, 24.

García-Peñalvo, F. J., Fidalgo-Blanco, Á., & Sein-Echaluce, M. L. (2018). An adaptive hybrid MOOC model: Disrupting the MOOC concept in higher education. Telematics and Informatics, 35(4), 1018-1030.

Hiidenmaa, P. 2014. Jos vastaus on Mooc, mikä on kysymys? Helsingin yliopisto: Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.

Hirsjärvi, S., & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu : teemahaastattelun teoria ja käytäntö . Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita (1.- 2. p.). Helsinki: Kirjayhtymä.

Korhonen, V. 2004. Verkko-opetuksen haasteita yliopistopedagogiikassa. Teoksessa Korhonen, V. (toim.) Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka. Tampere: Tampere University Press.

Laurillard, D. 2005. E-learning in higher education. In Changing higher education. s.87-100. Routledge.

Levander, L., Kaivola, T. & Nevgi, A. 2003. Opiskelijan ohjaaminen. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY.

Mattila, A. (2015). Taustaselvitys digitalisaatiosta johtuvista muutoksista työympäristössä, osaamisvaatimuksissa ja työn tekemisessä valituissa rooleissa. Laurea-Ammattikorkeakoulu. <https://ek.fi/wp-content/uploads/Taustaselvitys-digitalisaatiosta-Anssi-M.pdf> (Viitattu 8.2.2020).

McAuley, A., Stewart, B., Siemens, G. & Cormier, D. 2010 The MOOC Model for Digital Practice. SSHRC Application, Knowledge Synthesis for the Digital Economy.

Moe, R. 2015. The brief & expansive history (and future) of the MOOC: Why two divergent models share the same name. Current issues in emerging elearning, 2(1),2.

Murtonen, M. 2017. Yliopisto-opetuksen tavoitteena korkeatasoinen oppiminen. Teoksessa Murtonen, M. (toim.) Opettajana yliopistolla. Tampere: Vastapaino.

Nevgi, A. & Heikkilä, M. 2005. Yliopistollinen verkko-opetus. Teoksessa A. Nevgi, E. Löfström & A. Evälä (toim.) Laadukkaasti verkossa: yliopistollisen verkko-opetuksen ulottuvuudet. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja / Helsingin yliopisto; No. 200. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Nevgi, A., Kurhila, J. & Lindblom-Ylänne, S. 2003. Kohti virtuaalisia oppimisympäristöjä. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY.

Nevgi, A., & Lindblom-Ylänne, S. 2003a. Johdanto yliopistopedagogiikkaan. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY.

Nevgi, A., & Lindblom-Ylänne, S. 2003b. Oppimisenäkemykset antavat perustan opetukselle. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY.

Nevgi, A., & Rouvinen, M. 2005. Verkko-opetuksen edut ja haitat opettajien ja opiskelijoiden arvioimana. Teoksessa A. Nevgi, E. Löfström, & A. Evälä (toim.) Laadukkaasti verkossa: yliopistollisen verkko-opetuksen ulottuvuudet s. 81-93. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja; No. 200. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Oliver, R. 2002. The role of ICT in higher education for the 21st century: ICT as a change agent for education. https://www.researchgate.net/publication/228920282_The_role_of_ICT_in_higher_education_for_the_21st_century_ICT_as_a_change_agent_for_education (Viitattu 28.4.2020).

Pilli-Sihvola, M. (toim.) 2013. Muuttuuko opettajuus ja mihin suuntaan?: Yhteisöllisen verkko-oppimisen ja mobiilioppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Kotka: Kymenlaakson ammattikorkeakoulu.

Pulkkinen, J. 2007. Cultural Globalization and Integration of ICT in Education. Teoksessa K. Kumpulainen (toim.) Educational technology: opportunities and challenges. Acta Universitatis Ouluensis E 87, 13-23.

Reeves, T., & Hedberg, J. 2014. MOOCs: Let's Get REAL. Educational Technology, 54(1), 3-8. www.jstor.org/stable/44430228 (Viitattu 28.3.2020).

Rodriguez, O. 2013. The concept of openness behind c and x-MOOCs (Massive Open Online Courses). *Open Praxis*, 5(1), 67-73.

Ross, J., Sinclair, C., Knox, J., Bayne, S., & Macleod, H. 2014. Teacher experiences and academic identity: The missing components of MOOC pedagogy. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 10(1), 57-69.

Saadatmand, M. (2017). *A NEW ECOLOGY FOR LEARNING: An Online Ethnographic Study of Learners' Participation and Experience in Connectivist MOOCs*. Helsinki: University of Helsinki.

Saaranen-Kauppinen & Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto
https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_2_1.html (Viitattu 30.3.2020).

Siemens, G. (2017). *Connectivism. Foundations of Learning and Instructional Design Technology*.
<https://lidtfoundations.pressbooks.com/chapter/connectivism-a-learning-theory-for-the-digital-age/> (Viitattu 28.4.2020).

Skrypnik, O., Joksimović, S., Kovanović, V., Gašević, D., & Dawson, S. 2015. Roles of course facilitators, learners, and technology in the flow of information of a cMOOC. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(3).

Säntti, R. (2013). Laaja avoin verkkokurssi (MOOC): Oppimisparatiisi vai ryöstökalastusta. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 15(3), pp. 40-54.

Tella, S. 1997. Tietokoneperustaisesta opetuksesta verkostopohjaiseen oppimiseen. *Aikuiskasvatus*, 4(1997), 258-265.

Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in higher education*, 21(3), 275-284.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen epäilyjen käsitteleminen. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (Viitattu 1.4.2020).

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Yu, C. J. 2015. Challenges and Changes of MOOC to Traditional Classroom Teaching Mode. *Canadian Social Science* , 11 (1), 135-139.

Yuan, L., & Powell, S. J. (2013). MOOCs and open education: Implications for higher education. <https://e-space.mmu.ac.uk/619735/> (Viitattu 28.4.2020).

Zhu, M., Sari, A., & Lee, M. M. 2018. A systematic review of research methods and topics of the empirical MOOC literature (2014–2016). *The Internet and Higher Education*, 37.

