Seilin saaren arvoitus

Verkko-opettajuuden oppimisprosessi ja sen tukeminen

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Karri Inkinen
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Syyskuu 2006

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
INKINEN, KARRI: Seilin saaren arvoitus. Verkko-opettajuuden oppimisprosessi ja sen tukeminen
Pro gradu –tutkielma, 114 sivua + liitteitä 25 sivua
Kasvatustiede
Syyskuu 2006

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tavoite oli selvittää verkko-opettajaksi kehittymisen oppimisprosessi. Mitä haasteita matkalla kohdataan ja miten opettajia voitaisiin tukea? Tutkimuksessa on haastateltu viittä Turun ammattikorkeakoulun verkko-opettajaa.

Tutkimuksen teossa on käytetty menetelmätriangulaatiota. Verkko-opettajuuden osa-alueita on tutkittu Giorgin (1994) ja Perttulan (1995; 2000) ajatusten pohjalta laaditulla fenomenologisella tutkimusmenetelmällä. Aineistosta löytyi neljä osa-aluetta, jotka ovat ammatillinen kehittyminen, ohjaus verkossa, tieto- ja viestintätekniset taidot sekä tiimi- ja verkostotoiminta.

Verkko-opettajana kehittymisen oppimisprosessia lähestyttiin narratiivisella tutkimusotteella, Proppin (1928/1998) juonirakenneanalyysin ohjaamana. Yksittäisten opettajien oppimisprosessit jaettiin keskeisiin juonenkäänteisiin ja niiden pohjalta laadittiin kolmetoista -kohtainen yleinen juonirakenneanalyysi.

Kolmanneksi oppimisprosessia tarkasteltiin oppivan organisaation näkökulmasta. Teoreettiset näkökulmat haettiin Nonakan (1995; 2001) tietoa luovan organisaation mallista ja Sengen (1990) pohdinnoista, liittyen oppivaan tiimiin. Lopuksi tulokset vedettiin yhteen tarinassa, jossa kerrotaan kuvitteellisen opettajan oppimisprosessi.

Verkko-opettajana toimiminen ja siinä kehittyminen on jatkuvaa uusiin haasteisiin vastaamista. Onnistuminen edellyttää opettajalta ennakkoluulotonta ja rohkeaa asennetta sekä nöyryyttä oman oppimisen suhteen. Kriisikohdat ovat kaikkein hedelmällisimpiä oppimisen paikkoja. Ympäröivässä organisaatiossa tärkeäksi nousee johdon strateginen osaaminen, työyhteisössä vallitseva oppimiselle ja kehittymiselle myönteinen ilmapiiri ja riittävät resurssit.

Avainsanat: Verkko-opettaja, fenomenologia, triangulaatio, narratiivinen tutkimus, oppiva organisaatio, tiimi- ja verkostotoiminta.

1 JOHDANTO 6

2 TOIMINTAYMPÄRISTÖN KUVAUS 7

2.1 Turun ammattikorkeakoulu 7

2.2 Tieto- ja viestintätekniikka 8

2.3 Mediakompetenssi 10

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS 10

3.1 Tutkimuskysymykset 11

3.2 Tutkimusmenetelmät 12
3.2.1 Menetelmätriangulaatio 14

3.3 Raportointi ja sen rakenteen perustelu 15

4 VERKKO-OPETTAJUUDEN OSA-ALUEET 16

4.1 Tutkimusmenetelmä 16

4.2 Tutkimuksen kulku 19
4.2.1 Oman esiymmärryksen kehittäminen ja sen kriittinen reflektio 19
4.2.2 Aineiston hankinta 19
4.2.3 Omien ennakko-oletusten sulkeistaminen 20
4.2.4 Aineistoon tutustuminen 20
4.2.5 Tutkimusaineistoa jäsentävien sisältöalueiden muodostaminen 20
4.2.6 Tutkimuskysymyksen näkökulmasta olennaisen esiin nostaminen aineistosta 21
4.2.7 Kustakin yksilökohtaisesta merkitysverkostosta muodostetaan ehdotelma tutkittavan ilmiön yleiseksi merkitysverkostoksi 21
4.2.8 Muodostetaan tutkittavan ilmiön yleinen merkityssuhdeverkosto tai tarpeellinen määrä sen tyyppejä 22
4.2.9 Tulosten suhteuttaminen kirjallisuuteen ja aiempiin tutkimuksiin sisältöalueittain 22

4.3 Tulokset 23
4.3.1. Ammatillinen kehittyminen kokonaisuutena 23
4.3.1.1 Asenne omaan kehittymiseen 23
4.3.1.2 Rohkeus ja riskinottokyky 24
4.3.1.3 Kokonaisuuksien ymmärtäminen 25
4.3.1.4 Tuki ammatilliselle kehittymiselle 25
4.3.1.5 Oppimistapoja 27
4.3.1.6 Kehittyminen jatkuvana prosessina 28
4.3.2 Ohjaus 29
4.3.2.1 Ohjauksen kohteet 29
4.3.2.2 Ohjauksen käytännöt 30
4.3.2.3 Läsnäolo 31
4.3.2.4 Vaatimukset opettajalle 31
4.3.2.5 Tuki opettajalle ohjauksen järjestämiseksi 32
4.3.3 Tieto- ja viestintätekniset taidot 33
4.3.3.1 Selviytymistapoja 34
4.3.3.2 Tuki tieto- ja viestintätekniikan käytölle 34
4.3.3.3 Haasteet tieto- ja viestintätekniikan käytölle 35
4.3.3.4 Opiskelijoiden tieto- ja viestintätekniset taidot 35
4.3.4 Tiimi- ja verkostotoiminta 36
4.3.4.1 Perusteluja verkostomaiselle toimintatavalle 36
4.3.4.2 Tuotantotiimin kokoonpano 36

4.3.4.3 Tiimin syntymisen edellytykset 38
4.3.4.4 Tiimin syntymisen tukeminen 38
4.3.4.5 Laajempi verkosto 39
4.3.4.6 Laajemman verkoston tukeminen 40
4.3.4.7 Haasteita 41

4.4 Tulokset suhteessa aiempiin tutkimuksiin 42
4.4.1 Ammatillinen kehittyminen 43
4.4.1.1 Innostuneiden opettajien tukeminen 47
4.4.1.2 Strategiatyö opettajan kehittymisprosessin tukena 48
4.4.1.3 Kouluttautuminen ja käytännön kokemus 50
4.4.1.4 Vertaistuki ja ”yhteiset tartunta-alustat” 51
4.4.1.5 Kehittyminen prosessina 51
4.4.2 Ohjaus verkossa 52
4.4.2.2 Kehittyvä ohjaus 56
4.4.2.3 Opettajan läsnäolo verkossa 57
4.4.3 Tieto- ja viestintätekniset taidot 57
4.4.4 Tiimi- ja verkostotoiminta 58
4.4.4.1 Toteutustiimi 59
4.4.4.2 Tuki tiimityöskentelylle 61
4.4.4.3 Laajempi verkosto ja sen tukeminen 62

5. OPPIMISPROSESSI TARINANA 63

5.1 Tutkimusmenetelmän valinta 63

5.2 Narratiivinen tutkimus 64

5.3 Proppin juonirakenneanalyysi 65

5.4 Yksittäiset juonirakenneanalyysit 68

5.4 Yleinen juonirakenneanalyysi 69

5.5 Yhteenveto juonirakenneanalyysista 75

6 OPETTAJIEN OPPIMISPROSESSI JA OPPIVA ORGANISAATIO 77

6.1 Oppiva organisaatio 77

6.2 Tietoa luovan organisaation malli 79

6.3 Ba 81

6.4 Tutkimusmenetelmä 84

6.5 Organisaation tiedonluomisen viisivaiheinen prosessi 85

6.6 Aineiston tarkastelu Nonakan oppimisprosessin valossa 88
6.6.1 Hiljaisen tiedon jakaminen 88
6.6.2 Suunnitteluvaihe 90
6.6.3 Suunnitelman oikeuttaminen 91
6.6.4 Pilotin tai toteutuksen rakentaminen 92
6.6.5 Tiedon edelleen jakaminen 93

6.7 Johtopäätökset 93

7 POHDINTAA 94

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS 97

9 ERÄÄN OPETTAJAN TUETTU OPPIMISPROSESSI 99

10 LÄHTEET 107

11 LIITTEET 114

Liite 1. Yksilökohtaiset merkitysverkostot 114

Liite 2 Yksilökohtaisten juonirakenneanalyysit 133

Liite 3: Etukäteiskyselyllä saatu verkko-opettajuuden osa-alueluettelo 138

1 JOHDANTO

Verkon käyttö opetuksen apuna alkaa olla edistyneimmissä suomalaisissa oppilaitoksissa jo kiinteä osa arkipäivää. Se aiheuttaa opettajien ammattitaidolle monia uusia vaatimuksia. Vaatimukset koskevat paitsi tekniikan käyttöä, myös ohjauskäytäntöjä, tiimi- ja verkostotoimintaa sekä suhdetta omaan ammatilliseen kehittymiseen yleisemminkin. Tässä tutkimuksessa selvitetään Turun ammattikorkeakoulussa opettajina toimivien viiden henkilön oppimisprosesseja heidän kasvussaan verkko-opettajina. Erityinen kiinnostus kohdistuu oppimisprosessien kriittisiin juonenkäänteisiin ja niiden tukemiseen. Verkko-opettajuutta on Suomessa ja maailmalla tutkittu runsaasti erilaisista näkökulmista. Tämä tutkimus pureutuu kysymykseen narratiivisesta näkökulmasta.

Ensin esittelen toimintaympäristöä, jossa haastattelemani opettajat toimivat. Sen jälkeen tutkin Perttulan (1995; 2000) ja Giorgin (1994) ajatusten pohjalta koostettua fenomenologista tutkimusotetta käyttäen, opettajien itsensä verkko-opettajuudelle antamia merkityksiä. Puran verkko-opettajuuden osa-alueisiin mahdollistaakseni jäsennellymmän kuvan syntymisen verkko-opettajuuden laajasta ja alati muuttuvasta ilmiöstä.

Seuraavaksi lähestyn aineistoa narratologian välinein ja analysoin Proppin (1928/1998) juonirakenneanalyysia mukaillen opettajien tarinoita juonellisesti etenevinä oppimisprosesseina. Tavoitteena on muodostaa perusteltu näkemys ajallisesti etenevän oppimisprosessin kriittisistä juonenkäänteistä.

Seuraavassa kappaleessa tulkitsen aineistoa Nonakan (Nonaka & Takeuchi 1995) tietoa luovan organisaation teoriaa apuna käyttäen. Erityisesti käytän Nonakan kuvaamaa viisivaiheista oppimisprosessia. Tällä kappaleella on tutkimuksen kulussa yksilöiden ja koko organisaation oppimisprosesseja yhdistävä rooli.

Lopussa vedän yhteen tutkimuksen löydökset ja esittelen tarinan muodossa erään kuvitteellisen opettajan tuetun oppimisprosessin. Hän kohtaa matkalla kriisivaiheita

mutta selvittää ne kaikki ja elää lopussa tasapainoista ja uusia haasteita tarjoavaa verkko-opettajan elämää.

Opettajien ammatti-identiteetti muuttuu ja siinä samassa tulee myös välttämättä muutospaineita koko organisaatiolle. Tutkimuksessa mukana olleet opettajat ovat kaikki omasta tahdostaan ja mielenkiinnostaan mukana verkko-oppimisen maailmassa. He ovat organisaationsa muutosagentteja, jotka vievät verkko-opettamista eteenpäin. Heidän toimintansa tukeminen hyödyttää suoraan koko organisaatiota ja sen myötä verkko-opettajuuden osaamista voidaan lähteä laajentamaan myös passiivisempiin toimijoihin. Organisaatiolla on heissä ”tartunnan saaneissa”, ”hurahtaneissa” tai muuten vain uuden oppimisesta kiinnostuneissa henkilöissä valtava voimavara, joka kannattaa hyödyntää. Yksin he eivät kuitenkaan kovin kauaa pysty, eivätkä jaksa toimia, vaan johdon ja koko organisaation pitää osata myös tukea heitä. Sisäinen palo vaatii myös polttoainetta ulkoapäin. Muuten vaarana on loppuun palaminen.

2 TOIMINTAYMPÄRISTÖN KUVAUS

2.1 Turun ammattikorkeakoulu

Kaikki haastatellut työskentelevät Turun ammattikorkeakoulussa, jossa opiskelee noin 8000 nuorisoasteen opiskelijaa ja noin 6000 täydennyskoulutusopiskelijaa. Opiskelijamäärä kokonaisuudessaan tekee siitä Suomen suurimman ammattikorkeakoulun. Koulutusaloja on seitsemän: kulttuuriala, luonnontieteiden ala, luonnonvara- ja ympäristöala, matkailu-, ravitsemis- ja talousala, sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala, tekniikan ja liikenteen ala sekä yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala. (http://www.turkuamk.fi)

Turun ammattikorkeakoulussa on noin 700 päätoimista opettajaa ja lähes saman verran ajoittain opettavia henkilöitä. Käytössä olevia verkkokursseja on noin 400. Verkko-opettajina toimii noin 400 henkilöä. Suurin osa verkkokursseista painottuu vahvasti

lähiopetusta tukevaan rooliin. Verkon kautta jaetaan materiaalia ja tehtäviä. Verkko-oppimisympäristön mahdollisuuksia esimerkiksi vertaisvuorovaikutukseen ja yhteiseen materiaalin työstämiseen käytetään monipuolisesti vajaalla sadalla kurssilla. Ammatillisen kehittymisen kurssit ja täydennyskoulutuskurssit ovat monipuolisimmalla tavalla toteutettuja. (Niinimäki, 2005)

Turun ammattikorkeakoulun verkko-opetusta tukemassa on verkko-opetuksen kehitystiimi. Sen tavoitteena on tarjota henkilökunnalle kehityspalveluita ja edistää tietoverkkojen käyttöä oppimisen tukena. Kehitystiimi ylläpitää verkko-oppimisalustoja ja opastaa henkilökuntaa sisällöntuotannon suunnittelussa. Kehitystiimi pitää yhteyttä muihin oppilaitoksiin, elinkeinoelämään ja virtuaalihankkeisiin. Yksi tällainen hanke on Virtuaaliammattikorkeakoulu. Turun ammattikorkeakoulu tarjoaa tukea henkilöstölleen hyväksi verkko-opettajaksi kehittymisessä erilaisten kurssien muodossa. Tutkintotavoitteisessa itsensä kehittämisessä ammattikorkeakoulu tarjoaa tukeaan myös opintovapaana. (http://www.turkuamk.fi)

2.2 Tieto- ja viestintätekniikka

Vaikka verkko on vain väline opettajalle, mikään merkityksetön väline se ei kuitenkaan ole. Monessa yhteydessä sitä on pidetty vähintään Gutenbergin kirjapainotaidon veroisena keksintönä. Internetin synty ajoitetaan 1960-luvulle. Silloin yhdysvalloissa kehitettiin Arpanet niminen tietoverkko, jossa pystyttiin siirtämään tekstipohjaisia tiedostoja. Se oli alun perin Yhdysvaltain armeijan sisäiseen tiedonsiirtoon luotu kokonaisuus, joka suunniteltiin kestämään rajuja sotilaallisia hyökkäyksiä, kuten ydinaseiskuja. Tämän mahdollisti sen verkostomaisuus, jolloin yhden osan tuhoutuminen ei estä kokonaisuuden toimintaa. Nykyään tunnettu maailmanlaajuinen Tim Berners-Leen keksintönä pidetty World Wide Web, eli WWW tietoverkko on vieläkin uudempi. Laskutavasta riippuen sen synty ajoittuu 1980 ja 1990 luvuille. Ensimmäisen www-selaimen Berners-Lee kehitti vuonna 1990. (Nikkilä & Malmirae 1999, 7; http://www.w3.org)

Verkko-opettamisesta on alettu puhua 1990 luvulta lähtien. Ensin oli kyse sähköpostin ja www-sivujen käytöstä opetuksen tukena. Monet vapaaehtoisuuteen perustuneet

keskustelulistat olivat varhaisia verkossa oppimisen paikkoja ja web 2.0 mukana tulleet ajatukset avoimista sosiaalisista verkostoista tavallaan palaavat syklin alkupisteeseen. 1990-luvun puolivälissä alettiin puhua verkko-oppimisympäristöistä. Ne ovat www-selaimella käytettäviä ohjelmistoja, jotka pitävät sisällään erilaisia ohjauksen, vuorovaikutuksen, testauksen ja materiaalintuotannon sekä materiaalin jaon mahdollistavia toiminnallisuuksia. Ne ovat yleisimpiä verkko-opettajan teknisistä työkaluista ja niiden käytön osaamista voidaan verrata vaikkapa liitutaulun tai piirtoheittimen käytön osaamiseen. Niitä on olemassa useita erilaisia, mutta ne muistuttavat niin paljon toisiaan, että opittuaan käyttämään yhtä, opettaja voi pienellä panostuksella oppia käyttämään myös toista tuotetta.

Blogit, wikit ja tagit ovat Internetin ilmiöitä, joista puhutaan tällä hetkellä paljon. Blogit ovat websivuja, joita niiden yksityiset ylläpitäjät päivittävät helpon käyttöliittymän kautta jopa päivittäin. Blogit on luokiteltu kahteen toisistaan eroavaan ryhmään. Toiset ovat journaalityyppisiä sivustoja, joissa ihmiset kertovat omista kokemuksistaan, ajatuksistaan tai ajassa olevista ja tapahtuvista ilmiöistä. Toiset eli filtterityyppiset sivut ovat enemmän Internetin verkostoihin sukeltavia ja tukeutuvia sivustoja, linkittäviä ja toisiaan kommentoivia toteutuksia. (Sedergren 2004) Uusia blogeja syntyy hurjaa vauhtia. Levosen ja Majavan (2006) pohdintojen mukaan niiden määrä kaksinkertaistuu noin viiden kuukauden välein. Helmikuussa 2006 laskettiin niitä olevan maailmanlaajuisesti yli 20 miljoonaa. Tagit ovat kommentaarikokoelmia eri blogeissa esiintyneistä tiettyä aihetta, tagia käsittelevistä kommenteista. Tagin aiheena voi olla vaikka verkko-opetus (http://technorati.com/tag/verkko-opetus).

Eräs wikin määritelmä löytyy, Suomen wikipedian sisältä. Sen mukaan wikillä tarkoitetaan joko artikkelikokoelmaa tai ohjelmistoja, joilla näitä artikkelikokoelmia voidaan luoda. Wiki tarkoittaa havaijin kielellä nopeaa ja se kuvaa myös tapaa, jolla wikissä voidaan julkaista tai editoita artikkeleita. Ensimmäisenä wikiohjelmistona pidetään Ward Cunninghamin vuonna 1995 luomaa WikiWikiWebiä. (http://fi.wikipedia.org/wiki/Wiki)

2.3 Mediakompetenssi

Informaatiolukutaito, medialukutaito ja mediavalinta ovat käsitteitä, jotka liikkuvat uuden median opetuskäytön ympärillä (Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2002). Varis (2002, 1) määrittelee medialukutaidon tarkastelunäkökulmaksi, jonka kautta käytämme mediaa ja tulkitsemme kohtaamiamme sanomia. Mediakompetenssista on tullut olennainen osa yleisiä kansalaistaitoja. Ihmiset kohtaavat valtavia määriä informaatiota erilaisissa medioissa. Perinteisten tiedonjakelukanavien rinnalle ovat tulleet Internet, mobiilimaailma ja digitelevisio. Niissä tiedon muoto, luotettavuus ja määrä vaativat ihmisiltä uusia ajattelumalleja. Esimerkiksi lähdekriittisyys pitää osata ottaa hyvin vakavasti huomioon haettaessa oppimateriaalia verkosta.

Tekijänoikeuksista ja niihin liittyvistä rajoituksista pitää olla käsitys, kun toimii verkossa. Varsinkin jos käyttää muiden tuottamia ohjelmistoja ja materiaaleja, on hyvä tutustua tekijänoikeuksiin, sekä kulloisenkin tekijän antamiin ohjeistuksiin materiaalin käytöstä. Kaikkeen pitää lähtökohtaisesti olla lupa myös verkkomaailmassa. Vaikka kurssitoteutus olisi täysin suljettu ja sisään pääsee vain tietty määrä opiskelijoita, ei siellä ole lupa käyttää mitään ilman tekijän suostumusta. Tekijänoikeus tekijälle syntyy Suomen lain mukaan kaikkeen teoskynnyksen ylittävään materiaaliin. Erityistä copyright –merkintää ei tarvita. (http://www.finlex.fi)

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksen alussa tapahtuva haparointi ja harhapoluille astuminen ovat osa tutkijan oppimisprosessia ja sinällään mielenkiintoisia tutkimuksen tuloksia. Tutkimusraportissa voidaan tämä vaihe tuoda selkeästi esiin ja sitä kautta perustella lukijoille tehtyjä valintoja. (Alasuutari 1994, 228)

Tutkimukseni alussa pohdin, että opettajien henkilökohtaisilla oppimisnäkemyksillä ja heidän mielekkäiksi kokemillaan tuen muodoilla saattaisi olla jokin yhteys. Tutustuttuani kirjallisuuteen aloin vahvasti epäillä mahdollisuuksiani saada tarvittavaa

aineistoa opettajien haastatteluista. Tehtävä olisi arvioni mukaan ollut liian vaikea tällaisen opinnäytetutkimuksen kohteeksi.

Seuraavaksi pohdin, miten saisin tutkimuskysymykseni kohteen mielekkäästi jonkun teoreettisen viitekehyksen sisään, jotta voisin sitä omilla resursseillani lähteä tarkastelemaan. Lähestyin kysymystä käytännön kautta pohtimalla verkko-opettajaksi kehittymistä ajallisena ja muuttuvana, mielellään myös etenevänä ja kehittyvänä prosessina. Tarkastelun pohjalta eteenpäin kehittyvä toiminta näyttäisi muodostavan kehän. Mieleen nousi Nonakan tiedonluomisen sykli (Nonaka & Takeuchi 1995; Nonaka & Teece 2001; Nonaka & Nishiguchi 2001) ja Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehä (Kolb, 1984). Ensivaikutelma oli, että Nonakan sykli on käyttökelpoisin tähän tilanteeseen, ainakin jos kiinnitetään huomiota verkko-opettajuuden tiimiluonteeseen. Kolbin malliakin olisi mielenkiintoista yrittää kuljettaa rinnalla, mutta tutkielman laajuuden rajaamiseksi jätän sen lähemmän tarkastelun väliin.

Pohdin myös sitä, että Nonaka ei ole luonut tietoa luovan orgnanisaation malliaan tutkimalla suomalaista oppilaitosmaailmaa, vaan kansainvälisiä suuryrityksiä. Liika sitoutuminen tarkastelemaan aineistoa tällaisen teoriakehikon läpi voisi kadottaa monia olennaisia ja mielenkiintoisia vihjeitä. Siksi lähestyn ensin aineistoani tavalla, joka antaa enemmän roolia tutkittavien äänelle.

3.1 Tutkimuskysymykset

Lopullinen kiinnostuksen kohteeni on selvittää, millainen on tuettu verkko-opettajaksi kehittymisen oppimisprosessi. Lähestyn kysymystä kolmella eri tutkimusmenetelmää vaativalla kysymyksellä. Lopuksi vedän yhteen löytämäni tulokset kirjoittamalla tarinan, jossa kuvataan eräs kuvitteellinen verkko-opettajaksi kehittymisen prosessi.

Ensimmäiseksi aion selvittää, mitä verkko-opettajuus tutkittaville Turun ammattikorkeakoulun opettajille merkitsee. Sen selvittäminen auttaa huomattavasti opettajien oppimisprosessin tukitarpeiden löytämisessä, koska sitä kautta muodostuu kuva siitä ammatillisen kehittymisen alueesta, jonka oppimisesta ollaan kiinnostuneita.

Verkko-opettajuus on hyvin suuri ja monimuotoinen kokonaisuus, joten sen pilkkominen osa-alueisiin, eli käsitteen analyyttinen tarkastelu, mahdollistaa ilmiön paremman haltuunoton. Näin ollen ensimmäiseksi tutkimuskysymykseksi kiteytyy: millaisia osa-alueita verkko-opettajuus pitää sisällään?

Toiseksi aion tutkia opettajien oppimisprosessia juonellisena tarinana. Analysoin jokaisen tutkittavan opettajan kertomaa omaa verkko-opettajuuden tarinaa ja pyrin löytämään niistä juonirakenteet keskeisine juonenkäänteineen. Pyrin yhdistelemään yksittäisistä tarinoista yhden yleisen juonirakenteen kuvauksen. Tutkimuskysymys kuuluu silloin: mistä eri vaiheista koostuu verkko-opettajaksi kehittymisen oppimisprosessi?

Kolmanneksi aion tutkia, miten tietoa luovan organisaation oppimisprosessin mallilla pystytään selittämään Turun ammattikorkeakoulun sisällä tapahtuvaa opettajien oppimisprosessia. Tämä kolmas lähestyminen liittää tutkimuksen ensinnäkin jo käytyyn teoreettiseen keskusteluun ja toisaalta se liittää yksittäisten opettajien oppimisprosessin osaksi koko oppilaitoksen oppimisprosessia. Erityisesti tarkastelen aineistoa Nonakalta (Nonaka & Takeuchi 1995; Nonaka & Nishiguchi 2001) löytyvän viisivaiheisen oppimisprosessin kuvauksen kautta. Kolmanneksi tutkimuskysymykseksi kiteytyy silloin: mitä aineistosta löytyy Nonakan viisivaiheisen oppimisprosessin mallin kautta tarkasteltuna?

Neljänneksi aion yhdistellä selvittämäni tiedon ja luoda sen pohjalta tarinan, jossa seurataan erään kuvitteellisen verkko-opettajan oppimisprosessia. Lopputuloksena toivon pystyväni esittelemään luettavan ja selkeän esityksen siitä, mitä olen tässä tutkimuksessa saanut selville pohtiessani kysymystä, millainen verkko-opettajuuden oppimisprosessi haastatelluillani on ollut ja miten sitä parhaiten voitaisiin tukea?

3.2 Tutkimusmenetelmät

Pohdittuani tutkimuskysymyksiä ja mielenkiinnon kohteitani, päädyin metodologisten valintojen ensimmäisessä tienhaarassa kulkemaan laadullisen tutkimuksen polkua. Syitä

valintaan oli monia, mutta tärkeimpänä se, että tutkimuskohteelle tekemäni kysymykset istuvat parhaiten laadullisen tutkimuksenteon sisältä löytyneisiin metodologisiin lähestymistapoihin. Laadullisessa tutkimuksessa voi tarkastelun kohteet muuttua näkemyksen kehittyessä, jolloin erittäin tärkeäksi nousee löytää tutkimuksen kuluessa ne johtavat ideat, joiden avulla tutkimukselliset ratkaisut tehdään (Kiviniemi 2001, 71). Käyn tässä kappaleessa nopeasti läpi kaikki tekemäni tutkimukselliset ratkaisut, mutta tarkemmin esittelen tutkimusmenetelmiäni asianosaisissa kappaleissa.

Ensimmäiseksi tehtäväksi muodostui selvittää haastateltujen opettajien verkko-opettajuudelle antamia merkityksiä. Olennaista tutkimusmetodin valinnassa oli antaa tutkittaville mahdollisimman paljon ääntä verkko-opettajuuden määrittelemisessä. Siksi päädyin fenomenologiseen tutkimusotteeseen. Fenomenologisessa otteessa teoreettisesta viitekehyksestä nouseva esiymmärrys pyritään sulkeistamaan aineiston analyysivaiheessa. Kun analyysi on tehty, kaivetaan teoreettinen esiymmärrys takaisin päivänvaloon ja suhteutetaan aineistosta tehdyt löydökset aiheesta käytyyn aiempaan tieteelliseen keskusteluun. (Perttula 2000, 440; Åstedt-Kurki & Nieminen 1997, 158-159) Pyrin kuvaamaan fenomenologisella otteella tapahtuvan tutkimusosan kulun hyvin selkeästi, jotta lukijoilla olisi mahdollisuus tarkastella tekemiäni ratkaisuja myös siitä näkökulmasta, miten olen onnistunut teoriapohjan sulkeistamisessa.

Toiseksi tehtäväksi muodostui opettajien oppimisprosessin selvittäminen. Ymmärrän oppimisprosessin juonellisesti etenevänä tarinana, jossa kohdataan erilaisia haasteita ja pyritään ratkomaan niitä. Jotkin haasteelliset kohdat muodostavat tehokkaita oppimisen paikkoja ja niiden oikeanlainen tukeminen edistää oppimista. Lähdin etsimään tutkimusmenetelmää narratologiasta. Alasuutarilta (1994, 105-121) löysin venäläisen strukturalistin Vladimir Proppin 1920-luvulla kehittelemän juonirakenneanalyysin.

Kolmatta tehtävää lähestyn tulkitsemalla Nonakan tiedonluomisen mallia ja keräämääni aineistoa. Osuvin lähestymistapa tähän tehtävään on hermeneuttinen kehä, jossa vuorotellen palataan teoriamalliin ja kerättyyn aineistoon ja tulkiten pyritään löytämään yhteneväisyyksiä, eroja ja uusia merkityksiä. Vaikka kvalitatiivisessa tutkimuksessa pitäisi varoa liian vahvojen esioletusten muodostamista ja vaikka se ei ainakaan joidenkin tutkijoiden mielestä ole teorioiden testaamista, vaan ennemminkin uusien teorioiden luomista, niin silti olen tutkimuksen kolmannessa osiossa sitoutunut

tiedonluomisen syklimalliin (Eskola & Suoranta 1998). Kiviniemi (2001, 71-72) näkee teorian ja tutkimusaineiston suhteen ennemminkin vuorovaikutteisena, ei toisiaan poissulkevana. Teoriatausta ohjaa tutkijaa kiinnittämään huomiota ennalta oletetusti tärkeisiin kohteisiin ja aineistoon tutustuminen puolestaan saattaa auttaa jäsentämään teoriasta nousevia näkökulmia uudella tavalla. Teoreettinen viitekehys on tärkeä tutkimuskohteen jäsentäjä ja tutkijalle se mahdollistaa arkiajattelua syvällisemmän ymmärryksen kehittämisen tutkittavasta ilmiöstä. (Moilanen & Räihä 2001, 49-51) Toiseksi en koe omakseni grounded theoryn kaltaista puhtaasti uutta teoriaa luovaa otetta opinnäytteeseeni sopivana lähestymistapana, oma tutkimuksen teon kokemus ja ajalliset resurssini huomioon ottaen (Töttö, 2000). Kolmas perusteluni on se, että Nonakan (Nonaka & Takeuchi 1995) tiedonluomisprosessin malli käsittelee monia onnistuneeseen verkko-opettajuuden kehittymiseen liittyviä teemoja. Näitä ovat kokemusperäisen eli hiljaisen tiedon ja eksplisiittisen uuden tiedon vuoropuhelu sekä yksilötason ja yhteisötason huomioonottaminen oppimisprosessissa. Tiedonluomisen prosessi ja siitä johdettu viisivaiheinen oppimisprosessi tarjoaa mallin, jonka avulla yksilön ja tiimin oppiminen saavat tilaa organisaatiossa ja oppiminen realisoituu muutosprosessin kautta koko organisaation kehittymisenä (Nonaka & Takeuchi 1995, 83-85). Neljäs perustelu liittyy tämän tutkimuksen kokonaisuuteen ja sen metodiseen triangulaatioon. Kahdessa ensimmäisessä osiossa aineistoa lähestytään hyvin teoriavapaasti, joten tulosten monipuolisuuden ja myös luotettavuuden kannalta on perusteltua lähestyä aineistoa myös olemassa olevasta teoriasta käsin.

3.2.1 Menetelmätriangulaatio

Laadullisessa tutkimuksessa kokemattomalla tutkijalla on suuri vaara käsitellä kaikkia esiin nousevia mielenkiintoisia teemoja ja kysymyksiä. Se voi johtaa hajanaiseen tutkimusraporttiin. (Kiviniemi 2001, 71) Tutkimusmenetelmien moninaisuus sisältää myös saman riskin. Sekavuuden vaaraa pyrin vähentämään sillä, että suuntaan kaikki menetelmäni ja teemani kohti yhtä ja samaa tavoitetta. Se tavoite on selvittää opettajien tuettua oppimisprosessia kohti syvällisempää verkko-opettajuuden osaamista.
Monistrategisella tutkimusotteella eli triangulaatiolla pyritään parantamaan tutkimuksen luotettavuutta. Se tarkoittaa käytännössä sitä, että tutkittavaa kohdetta lähestytään usealta eri suunnalta. (Eskola & Suoranta 1998, 69-74)

Neljä eri triangulaation tyyppiä voidaan erottaa toisistaan.

1. Tutkimusaineistoon liittyvä triangulaatio. Kerätään eri aineistoja eri aikoina, jolloin saadaan aineistoja, joissa eri näkökulmat ovat läsnä. Tässä tutkimuksessa on etukäteiskysymyksiin sähköpostilla saatuja vastauksia, haastatteluissa nauhoitettua ja litteroitua materiaalia, jälkikäteen sähköpostilla esitettyihin kysymyksiin saatua materiaalia sekä kahvipöytäkeskusteluissa esiin nousseita huomioita. (Eskola & Suoranta 1998, 69)
2. Tutkijatriangulaatiossa samaa aihetta tutkii useampi tutkija. Tässä tutkimuksessa ei käytetä tutkijatriangulaatiota. (Eskola & Suoranta 1998, 70)
3. Teoriatriangulaatiossa aihetta tarkastellaan erilaisten teoreettisten viitekehysten läpi. Tässä tutkimuksessa tutkimuskohdetta jäsennetään useista eri teoreettisista viitekehyksistä kerätyn esiymmärryksen kautta. Vahvimmin vaikuttaa Nonakan tietoa luovan organisaation malli sekä Sengen oppivan tiimin ja organisaation malli. Myös muista teoreettisista rakennelmista on haettu näkökulmia aineiston tarkasteluun. (Eskola & Suoranta 1998, 70)
4. Menetelmätriangulaatiossa tutkimuskohdetta lähestytään useammalla aineistonhankinta- ja tutkimusmenetelmällä. Tässä tutkimuksessa tutkimusmenetelminä käytetään fenomenologista, narratiivista ja hermeneuttista lähestymistapaa. Myös aineistonhankintaa suoritettiin useammalla kuin yhdellä tavalla. (Eskola & Suoranta 1998, 70)

Tutkimuskohdetta on lähestytty kolmen erityyppisen triangulaation kautta. Vaarana on kokonaisuuden hajoaminen, mutta onnistuessaan triangulaatio parantaa tutkimustulosten luotettavuutta ja tuo syvyyttä sekä laaja-alaisuutta aineiston tulkintaan.

3.3 Raportointi ja sen rakenteen perustelu

Tämän tutkimusraportin rakenne on moniosainen. Jokainen tutkimuskysymys käsitellään tutkimusmenetelmineen ja tuloksineen omassa kappaleessaan. Viimeinen pyrkii yhdistämään kaikissa kolmessa sitä edeltävässä kappaleessa tehdyt keskeisimmät tutkimuslöydökset.

Eskola ja Suoranta puhuvat tuplasuppilomallista, joka on hyvin lähellä tämän tutkimuksen rakennetta. Siinä edetään aihe kerrallaan, siten että jokainen kappale pitää sisällään keskeiset tutkielman osa-alueet eli aikaisemmat tutkimukset, teorian, omat tulokset ja pohdinnan. Tutkimuksen lopussa on heidän mukaansa hyvä olla päätöskappale, jossa kootaan yhteen tutkimuksen mielenkiintoisin anti. (Eskola 2001, 139-140; Eskola ja Suoranta 1998)

Tuplasuppilomallin etuja on esimerkiksi se, että lukija voi lukea tekstiä missä järjestyksessä haluaa. (Eskola 2001, 139). Etuna on myös se, että kirjoittaja joutuu koko ajan pohtimaan miten eri asiat liittyvät toisiinsa. Tällöin teorian ja empirian väliseen kuiluun putoaminen ei ole kovin todennäköistä.

4 VERKKO-OPETTAJUUDEN OSA-ALUEET

Tässä kappaleessa pyrin selventämään verkko-opettajuutta ilmiönä. Koko tutkimuksen kannalta osio määrittelee sen osaamiskokonaisuuden, joka kehittyy opettajien oppimisprosessin tuloksena. Eli millaisista osista koostuu se verkko-opettajuus, jonka oppimisprosessia ja sille tarvittavaa tukea ollaan selvittämässä?

4.1 Tutkimusmenetelmä

Tarkoituksena on saada kuva haastateltujen opettajien kokemasta verkko-opettajuudesta. Tavoitteeseen pyrin selvittämällä mitä osa-alueita heidän mielestään verkko-opettajuuteen ainakin sisältyy? Tieteenhistoriallisessa kentässä tutkimus sijoittuu enemmän aristoteliseen yksittäistapauksia luokittelevaan, kuin platonilaiseen lopullisia ideamaailman totuuksia etsivään perinteeseen. Tutkimuskysymys sijoittuu nykyaikaisen tieteen kentässä merkityksen tutkimisen alueelle. Olen kiinnostunut niistä Turun ammattikorkeakoulun opettajien kokemista merkityksistä, jotka liittyvät heidän verkko-opettajuuteensa. Koska tutkimuksen tavoitteena on selvittää ihmisten kokemusta ja sitä kautta tutkittavan ilmiön ensisijaisuus nousee esiin. Siksi valitsin metodologiaksi

fenomenologisen oteen. Apua empiirisen aineiston analyysiin haen Giorgin (1994) ja Perttulan (1995; 2000) eksistentiaaliseen fenomenologiaan pohjautuvista metodeista.

4.1.1 Fenomenologiasta

Tieteellisen fenomenologian kehittäjinä pidetään Edmund Husserlia ja hänen seuraajiaan. Termiä on käytetty jo 1700 –luvun puolivälissä ja siitä ovat kirjoittaneet esimerkiksi Hegel ja Kant. Fenomenologia tarkoittaa eri ihmisille erilaisia asioita. Joillekin se tarkoittaa transsendentin subjektiviteetin pohdintaa, toisille se on tietoisuuden pohdintaa, jolloin se menee hyvin lähelle eksistentialismia ja joillekin se tarjoaa välineitä konkreettisesti olemassa oleviksi oletettujen ilmiöiden tutkimiseen. Tässä tutkimuksessa keskitytään viimeiseen vaihtoehtoon. Fenomenologisella tutkimusotteella pyrin pääsemään mahdollisimman lähelle opettajien itse verkko-opettajuudelle antamia merkityksiä. (Kockelmans 1996, 578-579)

4.1.2 Fenomenologinen tutkimusmetodi

Fenomenologisessa tutkimuksessa ensisijaisena on tutkittava ilmiö ja mahdollisimman alkuperäisen tiedon saaminen siitä. Se vaatii jokaisessa tutkimuksessa menetelmän sovittamista tutkimuskohteeseen ja tutkimuksen kulun yksityiskohtien tapauskohtaista harkintaa (Åstedt-Kurki & Nieminen 1997, 158).

Giorgi kuvailee fenomenologista tutkimusmetodia jakamalla sen neljään askeleeseen. Ensiksi aineistoon tutustutaan huolellisesti. Seuraavaksi aineisto jaetaan merkitysyksiköihin. Sitten haastatteluiden kieli käännetään tieteenanalan kielelle konkreettisella tasolla pysytellen. Lopuksi merkitysyksiköistä luodaan kokonainen merkitysverkosto. (Giorgi 1994, 10-19) Harvoin tutkimusta tehdään vain yhden tapauksen perusteella, joten viimeisessä vaiheessa pitää ymmärtää ottaa huomioon kaikkien käsillä olevien yksittäistapausten merkitykset ja niiden variaatiot. Tavoitteena on olennaisen löytäminen koko aineistoa kattavasti koskien. (Giorgi 1994, 19)

Perttulan (2000, 430) muotoilemassa Giorgin ajatuksiin osittain pohjautuvassa eksistentiaalifenomenologisessa metodissa aineistoa lähestytään selkeämmin kahdella eri tasolla. Ensimmäisessä vaiheessa toimitaan yksilöllisellä tasolla. Yksilön

kokemukset ovat erittäin olennaisessa roolissa fenomenologisessa tutkimuksessa. Niille pitää antaa tilaa ja ääntä tutkimuksen tuloksissa. Toisessa vaiheessa edetään kohti yleistä tietoa. Eksistentiaalisessa fenomenologiassa pyritään pysymään reaalimaailman kuvaamisessa. Tulkinta ja pohdinta pyritään pitämään kurissa ja ihmisten yksilöllisille kokemuksille ollaan mahdollisimman uskollisia. Tulkinta ja tulosten aikaisempiin tutkimuksiin suhteuttaminen tapahtuu vasta empiirisen analyysin jälkeen, mutta se on fenomenologisessakin tutkimuksessa mielekäs ja hyödyllinen vaihe. Vaikka analyysin pitäisi tapahtua mahdollisimman avoimin mielin ja ennakkokäsityksistä vapaana, jäävät tulokset irrallisiksi, jos niitä ei jossain vaiheessa tutkimusta suhteuteta jo olemassa oleviin ilmiötä käsitteleviin tutkimuksiin. (Perttula 2000, 440; Åstedt-Kurki & Nieminen 1997, 158-159). Ottaen huomioon myös Grönforsin (1985, 151) esittämän ajatuksen, jonka mukaan tutkijan oma teoriatausta vaikuttaa erilaisissa tutkimukseen liittyvissä valinnoissa myös tiedostamattomalla tasolla, on tutkimuksen luotettavuuden kannalta olennaista, että tutkija fenomenologisen analyysiosuuden jälkeen pyrkii kaivamaan oman teoreettisen taustansa ja esiymmärryksensä lukijoiden arvioitavaksi.

Eräs fenomenologisen tutkimuksen rakenteen kuvaus löytyy Laineelta (2001, 37-43). Siinä mielenkiintoisimpana nousee esiin analyysi- ja synteesivaiheen selkeä erottelu. Analyysissa aineisto pilkotaan tutkijalle helpommin käsiteltäviksi osakokonaisuuksiksi. Synteesivaiheesssa palasista kootaan lukijalle miellyttävämpi esitys, jossa palaset suhteutetaan keskenään. Lehtovaaran (1993, 7-31) fenomenologisen tieteenfilosofian perusteesien kuvailussa silmiinpistävänä nousee esiin yksilön kokemuksen ja hänen sille antamiensa merkitysten säilyttäminen koko tutkimuksen kantavana periaatteena.

Fenomenologisen tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää jotakin inhimillistä ilmiötä ja tuottaa siitä jopa käytännössä hyödynnettävissä olevaa tietoa (Laine 2000, 43). Tutkijalla on vapaus ja myös velvollisuus tehdä käsillä oleva ilmiö huomioon ottaen perusteltuja ratkaisuja, joilla tämä perimmäinen tarkoitus parhaalla tavalla saavutettaisiin (Perttula 2000, 429). Fenomenologinen tutkimus ei saa olla vain etukäteen tiukasti sovitun selittämisen mallin toimeenpanoa, vaan siinä pitää olla mahdollisuus joustavuuteen tutkittava ilmiö huomioiden. (Lehtovaara 1993, 8). Niinpä käytän tässä tutkimuksen osassa metodia, jonka olen muotoillut Giorgin, Perttulan ja Laineen metodiesityksiä pohjana käyttäen perimmäisenä tavoitteena lisätä ymmärtämystäni juuri tätä ilmiötä, eli verkko-opettajuutta ja sen osa-alueita kohtaan.

Käytännöllinen tutkimusmetodi, on jaoteltu yhdeksään päävaiheeseen. Seuraavassa kappaleessa kuvailen kussakin vaiheessa suorittamiani toimia.

4.2 Tutkimuksen kulku

4.2.1 Oman esiymmärryksen kehittäminen ja sen kriittinen reflektio

Tutkimusprosessini alkuvaiheessa luin tekstejä, jotka käsittelivät verkko-opettajuutta, verkossa oppimista ja verkkoa välineenä. Kirjallisuuskatsauksen perusteella laadin listan erilaisista ja eritasoisista osa-alueista. Tämä lista muodosti itselleni tietynlaisen ennakkokäsityksen ja esiymmärryksen käsillä olevasta ilmiöstä. Keskustelin eräiden verkko-opettajien ja verkko-opettajia kouluttavien henkilöiden kanssa verkko-opettajuuden määrittelystä ja listastani. Esiin tuli ajatus, että ehkä ei kannata itse pyrkiä etukäteen määrittelemään mitään kattavaa listaa. Pohdin asiaa ja tutustuin fenomenologiseen tutkimusotteeseen. Päätin fenomenologian hengessä antaa osa-alueiden määrittelyssä tutkittavien äänelle enemmän painoarvoa. Kirjallisuuskatsauksestakin oli hyötyä, koska fenomenologisessakin tutkimuksessa on helpompi saavuttaa kohdallisia tuloksia jos tutkijalla on tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman hyvä ymmärrys.

4.2.2 Aineiston hankinta

Kysyin tutkittavilta kirjallisesti ennen haastatteluiden suorittamista, mitä osa-alueita heidän mielestään verkko-opettajuuteen kuuluu. En johdatellut heitä mitenkään, vaan kysymys oli täysin avoin. Näin oma esiymmärrykseni vaikutti vastauksiin mahdollisimman vähän. Tietysti se, että lähestyn verkko-opettajuutta osa-alueista käsin, johtuu esiymmärryksestäni, mutta osa-alueiden sisällön määrittelyyn ei esiymmärrykseni päässyt vaikuttamaan. Keräsin kaikki kirjallisissa vastauksissa esiin nousseet ajatukset osa-alueista yhteen ja jaoin listan haastattelun alussa tutkittavalle. Seuraavaksi pyysin haastateltavaa merkitsemään kaikki ne kohdat, jotka hän kokee erityisen tärkeiksi. Sen jälkeen pyysin haastateltavaa omin sanoin määritelemään

tärkeiksi merkitsemänsä osa-alueet. Näin tutkittaville itselleen annettiin ääni kuvailla ilmiön merkityksiä heidän omassa ammatillisessa todellisuudessaan. Tarkensin joillain kysymyksillä heidän antamiaan vastauksia ja kysyin heidän ajatuksiaan myös siitä, miten organisaatio voisi tukea osa-alueiden kehittämistä. Seuraavaksi pyysin heitä kertomaan oman verkko-opettajuutensa tarinan. Lopuksi kysyin heiltä, miten he kokevat esittelemäni oppimisprosessin mallin osien sopivuuden heidän työskentelyynsä ja oppimisprosessiinsa, sekä miten kutakin vaihetta heidän mielestään olisi hyvä organisaation puolelta tukea.

4.2.3 Omien ennakko-oletusten sulkeistaminen

Haastattelujen jälkeen pyrin sulkeistamaan omat ennakko-oletukseni. Sen toteuttaminen käytännössä tuntui todella vaikealta. Toteutin se kaivamalla esiin omia ennakko-ajatuksiani, jotta ne tunnistaisi ja niitä osaisi aineistoon tutustuessa varoa. Tämän kohdan onnistumisesta en ole kovin varma, mutta ainakin olen tämän vaatimuksen olemassaolosta tietoinen.

4.2.4 Aineistoon tutustuminen

Seuraavaksi kuuntelin nauhat huolellisesti läpi, jonka jälkeen litteroin niistä jokaisen suhteellisen sanatarkasti. Sen jälkeen aloin lukea haastatteluita läpi.

4.2.5 Tutkimusaineistoa jäsentävien sisältöalueiden muodostaminen

Luin materiaalia yliviivauskynällä merkintöjä tehden, pyrkien nostamaan sieltä sisältöalueita, eli tässä tutkimuksessa verkko-opettajuuden osa-alueita esiin, ja keräämään niitä koskevia sitaatteja samoihin kappaleisiin. Joidenkin sisältöalueiden kohdalla laadin vielä jonkinlaisia alaluokkia. Tämä kohta oli fenomenologisen metodin kielellä sisältöalueiden muodostamista. Sisältöalueiden muotoutumisessa vahvassa roolissa oli myös esikyselyssä saadut tutkittavien vastaukset. Heitähän pyydettiin kertomaan mitkä heidän mielestään ovat verkko-opettajuuden osa-alueita. Tuo osa-alueluettelo kuitenkin jäsentyi paremmin ja lista lyheni huomattavasti. Jotkin

alkuperäisistä osa-alueista muuttuivat uusien osa-alueiden alakohdiksi. Aineiston sisältöalueiksi määrittelin ammatillisen kehittymisen, ohjauksen verkossa, tieto- ja viestintätekniset taidot sekä tiimi- ja verkostotoiminnan.

Sisältöalueet ovat monilla eri tasoilla suhteessa toisiinsa ja kietoutuneita sisältämiensä merkityssuhteiden kautta. Silti koen mielekkääksi ilmiön merkitysten selvittämisen kannalta jakaa aineisto mainittuihin sisältöalueisiin. Ensimmäinen osa-alue voisi hyvin olla myös kaikkien muiden osa-alueiden katto-otsikko, mutta sen käsittely rakenteellisessa hierarkiassa omana kokonaisuutenaan on analyysivaiheesta nouseva tietoinen ratkaisu.

4.2.6 Tutkimuskysymyksen näkökulmasta olennaisen esiin nostaminen aineistosta

Seuraavaksi aloin kerätä aineistosta yksilökohtaisesti sisältöalueiden sisälle olennaisia kutakin sisältöaluetta kuvaavia lauseita. Pyrin ottamaan mukaan vain tutkimuskysymyksen kannalta olennaiset kohdat. Tässä kohtaa suoritin tulkintaa ja vaarana oli esiymmärryksen vahva vaikutus saatuihin tuloksiin, mutta pyrin pienentämään riskiä lukemalla aineistoa läpi useaan kertaan, samalla tiedostaen omat ennakkokäsitykseni. Metodin kielellä suoritin merkityssuhteiden keräämistä yhteen jolloin muodostin yksilökohtaisia merkitysverkostoja. Samalla muunsin tekstin puhekielestä yleiskieleksi.

4.2.7 Kustakin yksilökohtaisesta merkitysverkostosta muodostetaan ehdotelma tutkittavan ilmiön yleiseksi merkitysverkostoksi

Keräsin vaiheen 6 tuloksena syntyneet yksilökohtaiset merkitysverkostot yhteen tekstitiedostoon, jonka tulostin paperille. Aloin lukea dokumenttia saadakseni kokonaiskuvan siitä millaisia merkityksiä opettajat olivat antaneet verkko-opettajuuden osa-alueille. Sen jälkeen aloin tehdä merkintöjä vasempaan marginaaliin tavoitteena purkaa tekstit uudelleen merkityssuhteisiin hyvin tiivismuotoisilla otsikoilla nimeten. Otsikot olivat muotoa: opettajan läsnäolo, kokonaisuuksien hallinta, opiskelijan todellisuuden ymmärtäminen. Otsikot pyrin muotoilemaan siten että ne sisälsivät

yleisen tason merkityksen aineistosta nousseelle asialle. Muunsin yksityisen tason merkityssuhteet yleisen tason merkityssuhde-ehdotelmiksi.

Kun olin käynyt koko tekstin läpi ja jakanut sen tietyn merkityksen sisältäviin yksiköihin, aloin uudestaan pohtia aiemmin luomiani sisältöalueita. Päädyin muodostamaan kunkin sisältöalueen alle vielä tarkempia sisältöalueiden alakohtia, kuten esimerkiksi ”Tiimi- ja verkostotoiminnan” sisältöalueen alle muodostin alakohdan ”Perustelut tiimimäiselle toiminnalle” Seuraavaksi kirjasin jokaisen yleisen tason merkityssuhde-ehdotelman jonkin alakohdan sisälle. Jotkut merkityssuhde-ehdotelmat siirsin pohdinnan jälkeen kokonaan toiseen sisältöalueeseen. Pyrin järjestelemään mahdollisimman selkeän kokonaisuuden muokkaamalla alakohtien otsikointia ja niiden sisällä olevien merkityssuhde-ehdotelmien järjestystä.

4.2.8 Muodostetaan tutkittavan ilmiön yleinen merkityssuhdeverkosto tai tarpeellinen määrä sen tyyppejä

Kun jäsentely oli kunnossa, aloin kirjoittaa tekstiä auki ja yhdistelemään yksilötason merkitysverkostoja. Tavoitteena oli luoda kattava yleisen tason merkitysverkosto, joka pitää sisällään kaikki yksilötasolla esiin nousseet tutkimuskysymyksen kannalta olennaiset seikat. Tässä kohtaa liikuin aineistossa edestakaisin yksilötason merkitysverkostoihin ja yksilötason merkityssuhteisiin sekä alkuperäiseen litteroituun haastatteluaineistoon. Yksilötason merkitysverkostot ja tässä kohtaa muodostunut yleisen tason merkitysverkosto ovat eräs tämän tutkimuksen tuloksista. Ne kuvaavat verkko-opettajuutta ilmiönä, joka on tutkijan toimesta jaettu eri osa-alueisiin. Sisältö on pyritty esittämään mahdollisimman uskollisena haastateltujen omille ilmaisuille.

4.2.9 Tulosten suhteuttaminen kirjallisuuteen ja aiempiin tutkimuksiin sisältöalueittain

Lopuksi kävin läpi jokaisen verkko-opettajuuden osa-alueen rikastaen edellisen vaiheen tekstiä kirjallisuudesta poimituilla ajatuksilla. Peilasin löydöksiä aikaisempiin tutkimuksiin ja yritin suhteuttaa verkko-opettajuuden osa-alueita muualla löydettyihin havaintoihin verkko-opettajuudesta ja siihen liittyviin ilmiöihin. Aineistosta löytyi useita erilaisia mielenkiintoisia havaintoja, joihin liittyen löytyi todella paljon

kirjallisuutta. Erityisesti tiimityöskentelystä olisi ollut mielenkiintoista jatkaa vielä paljon pidemmälle, mutta käytännön syistä ja tutkimuksen valmistumista silmälläpitäen päätin palata päätielle.

4.3 Tulokset

Tässä kappaleessa esittelen yleisen tason merkitysverkoston. Se pitää sisällään kaikkien haastateltavien antamat havaitsemani merkitykset verkko-opettajuutta koskien. Pohjan kappaleelle muodostavat yksilötason merkitysverkostot, jotka ovat liitteessä 1. Verkko-opettajuus, kuten opettajuus muutenkin, on jatkuvasti kehittyvä kokonaisuus, jossa eri asiat korostuvat aina käsillä olevan tilanteen mukaan. Kuvaukseni on noussut esiin tässä käsiteltävästä aineistosta, eikä se silloin välttämättä kuvaa kenenkään muun opettajan antamia merkityksiä verkko-opettajuudelle. Hyvin suurella todennäköisyydellä tekemäni löydökset ovat tutkittavaa ilmiötä lähellä olevia. Näin ollen niillä voi olla yhteyksiä myös muiden verkko-opettajien kokemuksiin.

4.3.1. Ammatillinen kehittyminen kokonaisuutena

4.3.1.1 Asenne omaan kehittymiseen

Oppimiselle myönteinen asenne on äärimmäisen tärkeää, jotta ammatilliselle kehittymiselle olisi olemassa todelliset edellytykset. Tällainen asenne pitää sisällään kyvyn tarkastella kriittisesti reflektoiden omaa ja myös muiden toimintaa. Omat toimintamallit pitää osata aika ajoin kyseenalaistaa ja niitä pitää olla valmis muuttamaan. Esimerkiksi opettajan ammatillisen työnkuvan piiriin tulleet uudet välineet on tärkeää hallita tarkoituksenmukaisella tasolla. Olennaista on myös se, millainen kuva opettajalla on omasta tehtävästään ja miten se on suhteessa opiskelijoihin ja organisaation muihin toimijoihin, kuten kollegoihin, esimiehiin ja erilaisiin tukipalveluihin sekä hallinnollisiin toimijoihin.

Opetus on Turun ammattikorkeakoulussa nykyään entistä monimuotoisempaa ja se asettaa opettajalle ja koko organisaatiolle aitoja haasteita uuden oppimiselle ja muutosprosessien toteuttamiselle. Nykyään opettajan ammatilliseen työnkuvaan kuuluu hallita niin suuri määrä informaatiota ja monia erilaisia välineitä, että avoin ja yhteisöllinen tapa toimia tarjoaa mielenkiintoisen mahdollisuuden vastata ammatillisen kehittymisen haasteisiin.

4.3.1.2 Rohkeus ja riskinottokyky

Opettajien ammatilliseen kehittymiseen kohdistuu runsaasti paineita. Niitä luovat uudet opetusmenetelmät, toimintamallit ja uudet työskentelyvälineet. Usein uusia taitoja joutuu hankkimaan oman työn ohessa. Koulutusta ja tukipalveluja on tarjolla, mutta opettajien aikataulut ovat monesti niin tiukkoja, ettei koulutuksiin aina ehditä osallistua. Kovat työpaineet luovat myös sellaista henkeä, ettei uskalleta ottaa riskiä uuden opettelemiseksi. Opettajan ammatin kaikkein keskeisimmän asian eli opiskelijoiden oppimisprosessin tukemisen, pelätään kärsivän panostuksesta omaan ammatilliseen kehittymiseen.

Rohkeus ja riskinottokyky nousevat esiin muutosmyönteisen opettajan luonteenpiirteenä. Pitää vain uskaltaa tutustua uusiin toimintamalleihin, opetusmenetelmiin ja välineisiin. Pitää osata nöyrtyä ja lähteä rakentamaan omaa osaamistaan uusista näkökulmista.

Oli vaan kiltisti ja kauniisti lusikka otettava käteen ja ihmeteltävä et mitä täs oikeen verkko-oppimisympäristössä niinku tapahtuu?(opettaja A, 3)

Ammatilliseen kehittymiseen ja uusien toimintamallien kehittämiseen liittyy toisinaan myös negatiivisen palautteen saaminen. Negatiivista palautetta voi tulla opiskelijoilta, kollegoilta ja esimiehiltä. Opettajan pitää pyrkiä oppimaan saamansa palautteen pohjalta ja toisaalta myös pystyä perustellusti ja sisukkaasti jatkamaan kehitystyötään, jos uskoo sen olevan järkevää. Vaikka opettajat kohtaavat monenlaisia ongelmia ja haasteita ammatillisen kehittymisen prosessissaan, silti kriisivaiheet koetaan hyvin hedelmällisinä hetkinä. Niissä on pakko kriittisesti reflektoida omia olemassa olevia toimintamalleja ja

uskomuksia. Reflektion kautta saattaa löytyä uusia toimivampia tapoja vastata ammatillisiin haasteisiin. Erityisesti tiimityöskentely on koettu yhdeksi tällaiseksi.

4.3.1.3 Kokonaisuuksien ymmärtäminen

Kun opettaminen on monimuotoistunut, vaatii se myös opiskelijoilta aktiivisempaa roolia. Jotta opiskelijat siihen pystyisivät, pitää heillä olla aikaisempaa enemmän tietoa ja ymmärrystä oman opiskelu-uransa vaiheista ja tulevan ammattinsa ammattitaitovaatimuksista. Opiskelijoiden ohjaamisessa opettajan pitäisi pystyä tarjoamaan kokonaisuutta valottavaa tukeaan. Jotta se on mahdollista, pitää opettajilla olla aikaisempaa selkeämpi kuva koulutusohjelmien kokonaisuuksista ja myös muiden opettajien opintojaksojen roolista kokonaisuuden kannalta.

Opettamisen monimuotoistamisen aiheuttama muutos vaikuttaa koko organisaation toimintaan. Yksittäisen opettajan kannalta tämä tarkoittaa muutoshaasteita paitsi opiskelijoiden suuntaan, myös muita organisaation toimijoita kohtaan. Opettajan pitäisi pystyä ymmärtämään ja viestimään toimintansa muutokset esimerkiksi opiskelijahallinnon ja tietohallinnon suuntaan.

4.3.1.4 Tuki ammatilliselle kehittymiselle

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat vahvasti motivoituneita omassa ammatillisen kehittymisen prosessissaan, koskien verkon mukaanottoa opettamistyön välineeksi. Silti tukeakin kaivataan monissa eri kohdissa ja useilla eri tavoilla.

Esimiesten antama tuki on hyvin merkittävässä roolissa. Se ilmenee ensinnäkin resurssien, kuten palkallisen ajan ja erilaisten välineiden tarjoamisena. Jo pienenkin konkreettisen tuen tarjoaminen koetaan arvostuksen osoitukseksi tehtyä työtä kohtaan ja sen ansiosta ollaan valmiita joustamaan runsaastikin oman työpanoksen suhteen. Toinen mielekkääksi koettu esimiesten tarjoama tuki on muutosprosessien konkreettinen tukeminen. Esimies voi esimerkiksi pyrkiä vahvasti vaikuttamaan uusien kehitettyjen

toimintamallien käyttöönottoon ja pyrkiä näin antamaan tehdylle kehitystyölle auktorisoitua tukea. Esimiesten suunnalta odotetaan myös tarpeellisen toimintavapauden tarjoamista. Kehittämistyö lähtee liikkeelle usein syntyneistä usein vielä orastavassa vaiheessa olevista ideoista ja silloin pitäisi olla tarpeeksi vapauksia viedä ideaa kohti käytäntöä. Kehittämistyö on usein oman työn ohella tapahtuvaa ja jos se ei saa lainkaan esimiesten tukea, ideat kuolevat yhtä nopeasti kuin syntyivätkin. Kehittämistyössä on aina omat riskinsä ja epävarmat hetkensä ja silloin esimiehen jämäkkä ja vastuunjakoa tarjoava tuki voi auttaa eteen tulevien kynnysten yli.

Esimiesten tarjoama tuki tulee esiin myös kehityskeskusteluissa. Niissä ei nykyään keskitytä tarpeeksi opettajien opetustoiminnan kehittämiseen. Niissä ollaan enemmän kiinnostuneita vireillä olevista formaaleista jatkotutkinnoista kuin käytännön ponnisteluista monimuotoisemman opetustarjonnan lisäämiseksi. Opetusmenetelmien kehittämistä on vaikea mitallistaa. Opetustoiminta ja opiskelijoiden oppimisprosessien tukeminen on monessa mielessä ammattikorkeakoulun ydintoimintaa. Koko organisaatio on rakennettu ydintoimintoja silmällä pitäen. Kun ydintoiminnassa tapahtuu muutoksia, vaikuttaa se väistämättä kaikkiin organisaation osiin ja vaatii yhtälailla kehittymistä niin opettajilta kuin hallintohenkilökunnaltakin. Oppilaitos ja sen ulkopuolella oleva maailma muodostavat eräänlaisen verkoston, joka toimii monien erilaisten arvojen, tavoitteiden ja paineiden liikuttamana. Opettajat kokevat toisinaan, että esimerkiksi tietohallinnolla ja heillä ei ole yhteistä ymmärrystä oppilaitoksen olemassaolon oikeutuksesta ja yhteisten tavoitteiden suunnasta. Opettajien on kuitenkin monimuotoistuvan opiskelun maailmassa pakko olla monilla käytännöllisillä tavoilla osa samaa toiminnallista verkostoa muidenkin, kuin suorassa opetustyössä mukana olevien ihmisten kanssa. Silloin on tärkeää pyrkiä toimivaan ja erilaisia näkökulmia huomioonottavaan vuorovaikutukseen verkoston eri osien välillä. Kun yhteiset tavoitteet ovat perustellusti verkoston toimijoiden tiedossa ja myös niiden hyväksymiä, voidaan olettaa, että verkosto tukee toimijoitaan heidän omien ammatillisten tehtävien toteuttamisessa. Erityisen haastava tilanne yksittäisen opettajan kannalta on silloin, kun hän on koko organisaatiossa ainoa, joka haluaa kehittää toimintaansa tiettyyn suuntaan.

Organisaation strategia on työkalu, jolla yhteinen tavoitetila on muotoiltu. Jotta yhteinen ymmärrys organisaation tavoitteista olisi mahdollista saavuttaa, pitää strategia olla jalkautettu osaksi oppilaitoksen arkipäivän työskentelyä. Oppilaitoksen sisällä oleva

verkko-opetuksen tukiyksikkö tarjoaa arvokasta tukea erityisesti kohdissa, joissa erilaisten tuotantotiimien sisältä ei löydy tarvittavaa osaamista. Tukiyksikkö on eräs tapa yrittää jalkauttaa strategiaa arjen tasolle.

Vertaistuki kollegoilta koetaan tärkeäksi. Sillä voidaan saada kohdallista tukea aloittelevalle verkko-opettajalle jo heti ensiaskeleilla. Erityisen tehokkaaksi väyläksi tuelle tässä koetaan se, että tuki kulkee tiimin sisällä. Eli verkko-opettajuuden ensiaskeleita otetaan tuotantotiimissä, jossa on jo kokemusta omaavia kollegoita. Näin tuki tulee mahdollisimman läheltä omaa elämismaailmaa.

Jotta yksittäisellä opettajalla olisi mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa kollegoiden ja muiden verkoston toimijoiden kanssa, pitää olla olemassa yhteisiä foorumeita ja ”tartunta-alustoja”, joissa ideoita, ajatuksia, työpanosta ja osaamista pystytään jakamaan. Yhtenä käytännön toteutuksena tällaisesta toimii Turun ammattikorkeakoulun terveysalalla käytössä oleva yhteinen verkko-oppimisympäristö, johon kaikilla opettajilla on pääsy. Siellä voi tutustua toisten opettajien toteutuksiin ja materiaaleihin ja sitä kautta rakentaa omaa osaamistaan ja kokonaiskuvaa oppilaitoksen koulutustarjonnasta. Toinen käytännössä toimiva vuorovaikutuksen foorumi on opetussuunnitelmatyöryhmien yhteiset suunnittelukokoukset.

Toisinaan kaivataan jopa valmiita malleja, joiden pohjalta voisi suunnitella monimuotokoulutuksen toteutuksia kurssin tuotantoprosessista aina suoritetun kurssin opintorekisterimerkintöihin saakka. Toisaalta valmiita malleja ei haluta ihan sellaisenaan noudattaa, mutta ajatustenherättäjinä niitä pidetään arvokkaina.

4.3.1.5 Oppimistapoja

Olemassa olevan tietämyksen päälle rakentaminen koetaan mielekkääksi. Kaikenlainen olemassa oleva osaaminen tarjoaa tartuntapintoja uusille asioille. Esimerkiksi aiempi html-kielen osaaminen auttoi erästä opettajaa verkko-oppimisympäristön opiskelussa.

Erilaiset koulutukset koetaan hyväksi keinoksi oman oppimisprosessin edistämisessä. Verkko-opetukseen tutustuminen voidaan hoitaa osallistumalla ensin johonkin asiaa käsittelevälle kurssille. Myös silloin kun kokemusta on jo karttunut, kaivataan mahdollisuutta oman osaamisen laajentamiseen ja syventämiseen erilaisten kurssien kautta. Erityisen mielekkääksi koetaan sellaiset kurssit, joiden kouluttajilla on omakohtaisia kokemuksia ammattikorkeakoulumaailmassa tieto- ja viestintätekniikkaa välineenä käyttävästä kouluttamisesta.

Useilla verkko-opettajilla on eräs suuri heikkous ammatillisen osaamisen perustassaan. He eivät ole koskaan osallistuneet opiskelijoina yhdellekään verkkokurssille. Lähiopetuksesta kaikilla opettajilla on useiden vuosien kokemus peruskoulun ala-asteelta yliopisto-opintoihin saakka. Esimerkiksi osallistuminen verkko-opiskelijana oppilaitoksen järjestämään henkilöstökoulutukseen voisi toimia hyvänä kokemusta tuottavana oppimistapahtumana. Tällaista koulutusta ei ole vielä oppilaitoksessa järjestetty, mutta sellaisen toteuttamista on jo toivottu ja suunniteltu.

4.3.1.6 Kehittyminen jatkuvana prosessina

Oma ammatillinen kehittyminen verkko-opettajana nähdään jatkuvana prosessina. Alkuun keskityttiin materiaalintuotantoon ja kurssitoteutusten tekniseen puoleen. Sittemmin on huomattu, että opiskelijoiden ohjaus on onnistuneen kurssin tuottamisessa kaikkein haastavin ja tärkein osuus. Ohjauksessa nousee esiin opiskelijoiden oppimisprosessien ymmärtäminen ja niiden mahdollisimman hedelmällinen tukeminen. Opettajan pitää osata valita oikea väline ja käyttää sitä oikealla tavalla ja oikea-aikaisesti koko opiskelijan oppimisprosessin ajan. Ohjauksen käytännöt kehittyvät kokemuksen myötä. Prosessina etenevässä toiminnassa eräs haasteellinen kohta on löytää realistinen ote tieto- ja viestintätekniikan käyttämisessä osana omaa opetustoimintaa. Ensinnäkin vaarana on se, että hylätään tekniikka liian helposti. Toisena vaarana on se, että innostutaan tekniikasta ja välineistä liikaa, jolloin toiminnan tarkoituksenmukaisuus kärsii. Vasta riittävän kokemuksen kautta on mahdollista löytää realistinen ja toimiva ote välineiden valintaan.

4.3.2 Ohjaus

Opettajat kokevat monimuoto-opetuksen onnistumisessa ohjauksen roolin äärimmäisen tärkeäksi. Ilman kunnollista panostusta ohjaukseen, opiskelijat voivat joutua opiskelussaan suuriin vaikeuksiin. Itsenäinen opiskelu vierailla välineillä voi turhauttaa opiskelijan hyvinkin nopeasti. Opettajan rooli on monessa mielessä muuttunut verkkovälineiden mukaantulon myötä, mutta ohjauksen merkitys on edelleen vähintäänkin yhtä tärkeä kuin aiemmin.

4.3.2.1 Ohjauksen kohteet

Ohjauksen kohteet voidaan jakaa sisältöön, välineisiin ja toimintamalleihin. Jotta sisältöön voidaan täysipainoisesti panostaa, pitää kaksi muuta kohdetta olla jo kunnossa. Sisältöalueeseen liittyvästä ohjauksesta vastaa pääsääntöisesti opiskeltavan aineen vastuuopettaja.

Välineisiin liittyvän ohjauksen pitäisi olla hyvin toteutetussa verkkokurssissa kaikkein kevyin ohjauksen kohde. Keveydestään huolimatta sillä on erittäin tärkeä rooli oppimisen kokonaisuudessa. Jos välineitä ei osata käyttää, tai niiden käyttö on kurssilla huonosti suunniteltu, tuhoaa se pahimmassa tapauksessa koko kurssin.

Toimintamalleihin ja oppimisprosesseihin liittyvä ohjaus on näistä kolmesta kaikkein vaativin. Opettajan pitää oppia ajattelemaan omaa työtään enemmän opiskelijoiden oppimisprosessista käsin. Ei niinkään opetussuunnitelman läpiviennin näkökulmasta. Opettajan pitää ymmärtää hyvin tarkkaan opiskelijoiden maailmaa ja oppimistaitoja. Lähiopetuksessa eteen tulevat ongelmat on helpommin heti nähtävissä ja niihin on mahdollista reagoida tehokkaasti. Verkko-opetuksessa valmistelutyön osuus ohjauksessa kasvaa.

Varsinkin aikuisopiskelijoilla elämään vaikuttavat moninaiset olosuhteet ja velvollisuudet. Verkko-opiskelu siirtää opiskelutapahtumia enemmän kodin sisällä tapahtuviksi. Se toisaalta lisää opiskelumahdollisuuksia tarjoamalla joustavuutta ajankäyttöön ja paikan valintaan. Mutta toisaalta se nostaa esiin myös uudenlaisia

haasteita. Eräällä opettajalla oli verkkokurssillaan yksinhuoltajaäiti opiskelijana, jonka lapset halusivat pelata tietokoneella joka ilta. Se vaikeutti hyvin paljon äidin opintoja. Ratkaisuksi opettaja määräsi äidille tietokonevuoron kahtena iltana viikossa, jolloin tietokone oli äidin käytössä. Tällainen henkilökohtainen ajankäyttöön ja jopa elämän kokonaisuudenhallintaan suuntautuva ohjaaminen nousee toisinaan tärkeään rooliin verkko-opettajan arkipäivässä. Opettajilla on myös kokemuksia verkkokursseilla syvän luottamukselliseksi kasvaneista vuorovaikutussuhteista, jollaisia ei lähiopetuksessa ole päässyt syntymään.

4.3.2.2 Ohjauksen käytännöt

Selkeät materiaalit nähdään osana opiskelijoiden ohjausta. Materiaalien tuotannossa pitää ottaa huomioon opiskelijoiden arvioitu aikaisempi sisällön, välineiden ja toimintamallien osaaminen. Kaikenlainen tekninen hienostelu koetaan oppimisprosessia häiritseväksi. Koko kurssitoteutus olisi hyvä luoda siten, että se pitää mahdollisimman paljon opiskelijoiden ohjausta sisällään. Opiskelijan pitää saada kurssitoteutuksesta aina tietoa siitä, mitä häneltä seuraavaksi odotetaan ja mihin mennessä. Kronologinen opastus koetaan erittäin hedelmälliseksi tavaksi edistää opiskelijoiden oppimisprosessia.

Ohjaustyyli voi muuttua kurssin kuluessa. Menestyksekkääksi on osoittautunut tapa, jossa lähdetään liikkeelle hyvin ohjeistetusta behavioristissävytteisestä otteesta, ja kun opiskelijat ovat tutustuneet tarpeeksi välineisiin ja sisäistäneet kurssin tavoitteet, voidaan siirtyä kohti keskustelevaa otetta.

Opiskelijoiden välinen vertaistuki mahdollistaa osuvan tuen saatavilla olon opiskelijoille ja toisaalta opettaa vastuunottoa paitsi omasta, myös muiden oppimisprosesseista. Vertaisarviointia on käytetty jollain kursseilla. Ongelmana siinä on ollut se, että opiskelijat ovat odottaneet opettajalta toimintaa johon on aikaisemminkin totuttu.

Kyllä se on hankalinta ollu saada se vertaisarviointi toimii jossain ryhmässä. Siinä tunnustaa, että on noviisi. Se on se ohjauksen ongelma. Et opiskelijat ei miellä sitä oikein opiskeluksi jos niitten pitää alkaa toistensa juttuja arvioimaan. ”Että sano sä. Jonkunhan se on sanottava!” Miten sitä sitten pystyis aktivoimaan ja suuntaamaan sitä keskustelua. Se on vaikeeta. (Opettaja C, 2)

4.3.2.3 Läsnäolo

Opettajat ovat kokeneet tärkeäksi luoda verkkokursseille tunnetta opettajan läsnäolosta. Opiskelijat arvostavat sitä, että heidän toiminnastaan verkkokurssilla ollaan aidosti kiinnostuneita. Läsnäolon tunnetta voidaan luoda usealla erilaisella tavalla. Ensinnäkin yhteisesti sovitut verkossa olemisen ajat ja niistä kiinnipitäminen koetaan tärkeäksi. Yhteisesti sovittuina aikoina käydään läpi esimerkiksi erilaisia opiskeltavaan sisältöön liittyviä vaikeiksi koettuja kohtia. Toinen tapa luoda läsnäolon tuntua, on olla koko ajan aktiivisesti mukana verkkokurssilla käytävissä keskusteluissa ja tarvittaessa myös synnyttää niitä. Kolmas tapa on päivittää aktiivisesti esimerkiksi kurssin aloitussivua tai sisällä olevia materiaaleja. Kaikenlaiset pienetkin muutokset luovat kuvaa aktiivisesti opiskelijoiden oppimisprosessia seuraavasta ja tukevasta opettajasta.

4.3.2.4 Vaatimukset opettajalle

Ohjauksen onnistumisessa pidetään tärkeänä sitä, että opettaja osaa suhteuttaa oman kurssinsa opiskelijan koko opiskelukokonaisuuteen ja vielä viestittää tämän opiskelijalle mahdollisimman ymmärrettävästi ja motivoivasti. Verkkokurssilla opiskelun motivaation koetaan riippuvan osittain siitä, miten hyvin opiskelija ymmärtää käynnissä olevan kurssin roolin hänen tulevan ammatillisen osaamisensa kokonaisuudessa. Verkossa tällaisen ohjauksen suorittaminen on vielä haastavampaa kuin kontaktiopetuksessa.

Opettajan pitäisi osata suunnitella ohjaukseen suunnattujen resurssien käyttö kurssin koko kesto huomioon ottaen. Suunnittelussa pitää osata tehdä realistinen arvio kunkin kurssin vaiheen edellyttämästä ohjaustarpeesta ja sen opettajalta vaatimasta työmäärästä. Ohjauksen pitäisi olla koko kurssin kestävää. Missään vaiheessa opiskelijaa ei saa jättää täysin yksin ongelmiensa ja kysymystensä kanssa. Tämä koskee paitsi sisältöön liittyviä asioita, myös välineiden käyttöön liittyviä vaikeuksia.

Opettajan pitää osata tuottaa, käyttää ja tarjota selkeitä materiaaleja. Tärkeintä materiaaleissa on se, että opiskelija löytää niistä tarvittavan informaation mahdollisimman tarkoituksenmukaisella tavalla.

Opettajalla pitää olla myös jonkinmoinen käsitys muiden opettajien ohjauskäytännöistä ja mahdollisista yleistyneistä käytännöistä, koska erilaiset ohjauskäytännöt aiheuttavat opiskelijoille turhaa sekaannusta. Olisi hyvä, jos opiskelija pystyisi ennakoimaan saamansa ohjauksen määrän ja laadun, sekä sen millä välineellä ja millä aikataululla sitä on mahdollista aina kulloinkin saada. Onnistuminen tässä vaatii opettajalta vuorovaikutussuhteita opetusta tarjoavaan verkostoon. Myös muissa oppilaitoksissa käytössä olevat menestyksekkäät ohjauskäytännöt tarjoavat arvokkaita näkökulmia opettajille oman ohjauksensa järjestämisessä.

4.3.2.5 Tuki opettajalle ohjauksen järjestämiseksi

Vahvana tukena opettajan ohjaustaitojen kehittymiselle olisi saada itse kokemuksia verkko-opiskelijana olemisesta. Se voitaisiin toteuttaa viemällä osa henkilöstökoulutuksesta verkkoon.

Vaikka verkko-opiskelu vapauttaa monella tavalla opiskelijan aikaan liittyvistä rajoitteista, niin opettajan roolille se ei aina tätä tee. Opettajan ajallinen suhde omaan työhön toki muuttuu, mutta se ei välttämättä muutu miellyttävämpään ja oman ajankäytön kannalta joustavampaan suuntaan. Päinvastoin se saattaa vaatia opettajalta itseltään ajallista joustoa oman työnsä ja muun elämän yhteensovittamisessa. Opiskelijat odottavat saavansa apua verkkokurssilla kohtaamiinsa ongelmiin hyvin nopealla aikataululla ja se vaatii opettajilta ja heidän käyttämiltään tukipalveluilta nopeaa reagointikykyä. Työnantajan pitäisi jotenkin ottaa huomioon opettajien vapaa-ajallaan tekemä työ.

4.3.3 Tieto- ja viestintätekniset taidot

Verkko-opetuksessa ei tarvita kovin syvälle meneviä tieto- ja viestintäteknisiä taitoja. Asenteet tieto- ja viestintätekniikkaa kohtaan nousevat merkittävään rooliin. Jos asenne on kielteinen, voi perustaitojenkin hankkiminen tuntua ylivoimaisen vastenmieliseltä. Mutta jos ollaan valmiita ammatilliseen kehittymiseen myös välineiden käytössä, on hyvää koulutusta ja tukipalveluita organisaation puolelta riittävästi tarjolla.

Tieto- viestintätekniikka on välttämätön osa verkkoa hyödyksi käyttävää monimuotokoulutusta, mutta se ei saa nousta itsetarkoitukseksi. Verkkokurssitoteutuksissa ei saa innostua liikaan tekniseen hienosteluun, koska päätavoite ei ole osoittaa opettajan tietoteknisiä taitoja, vaan tukea opiskelijan oppimisprosessia. Tietotekniikkaa pitää osata käyttää tarkoituksenmukaisella tavalla. Opettajalla pitää olla ymmärrystä erilaisten teknisten ratkaisujen aiheuttamista vaikutuksista. Suunnitteluvaiheessa on hyvä mieltää erilaisten ratkaisujen työläys.

Juu sekin, että aikataulutus ja realistinen tehtävänmäärittely. Koska ei ihan aina tiedetä, mitä haukataan. Haetaan kuuta taivaalta ja luullaan tekevänsä jotain 3d malleja verkkoon. Kyllä siitä sitten äkkiä tullaan taaksekin päin. Mutta realistinen tavoitteenmäärittely ja aikataulun pitää olla tiukka. (Opettaja C, 5)

Verkkokurssien tuottaminen ei ole opettajien pääasiallinen työ, vaikka se nykyään monesti onkin yksi olennainen osa sitä. Siksi tuotantosuunnitelmien pitäisi olla mahdollisimman realistisella pohjalla ja aikataulultaan kohtuullisia. Vaikka kurssia tuottaisikin tuotantotiimi, silti käytössä olevat resurssit ovat rajallisia. Tieto- ja viestintätekninen osaaminen pitää sisällään myös kyvyn keskustella tietohallinnon kanssa. Erilaisten asioiden hoitaminen ja vaatimusten esittäminen teknisen infrastruktuurin suhteen onnistuu helpommin, kun osataan puolin ja toisin käyttää yhteistä kieltä ja ymmärretään perusteita esimerkiksi tietoturvasta ja toisaalta myös pedagogiikasta.

Kurssitoteutuksissa on osattava käyttää oikeita välineitä tarkoituksenmukaisella tavalla tukemaan kutakin oppimisprosessin vaihetta. Jos verkkokurssitoteutuksessa aiotaan käydä paljon keskustelua ja synnyttää dialogia osallistujien välille, pitää opettajan osata käyttää luontevasti erilaisia vuorovaikutustyökaluja.

4.3.3.1 Selviytymistapoja

Uusien tieto- ja viestintäteknisten taitojen oppiminen helpottuu, kun niitä voidaan rakentaa jo olemassa olevien taitojen päälle.

> Sit huomasin, et olen opiskellut html- koodia 8 kuukautta. Ja sit mul oli hyvä ystävä siellä, joka kannusti koko ajan ja sano, et ”kyl sää nyt tost meet läpi”. Sit mä rupesin niitten kans ja huomasin et kaikki oli ihan sama kun html editorilla. Se avas sen homman mulle. Jollon mä kiinnostuin siitä entist enemmän ja ajattelin et jess! Nyt löyty se mist mä tykkään. (Opettaja A, 3)

Kollegoiden tuki koetaan erittäin tärkeäksi tieto- ja viestintäteknisten taitojen hankkimisessa. Samanlaisella kokemustaustalla olevien ihmisten kanssa on mielekästä keskustella ja vaihtaa ajatuksia. Toisiaan rohkaisten ryhmän jäsenet saavuttavat uusia taitoja. Kun tiimissä on erilaista osaamista, ei jokaisen tarvitse, eikä kannatakaan opiskella kaikkia mahdollisia teknisiä taitoja. Kukin voi keskittyä alueisiin ja välineisiin, jotka tuntuvat itselle tutuimmilta ja mielenkiintoisimmilta.

Kaikkia mahdollisia kohtia, joissa tekniset järjestelyt voivat mennä pieleen, ei pystytä ennakoimaan. Käytännön kokemusten perusteella on opittu testaamaan välineitä ajoissa. Testaus tehdään joko itse tai kollegan tai opiskelijan avustuksella. Kaikkia virhetilanteita ei silloinkaan voida täysin poistaa, mutta käyttökokemus antaa varmuutta ja ongelmanratkaisukykyä kohdata yllättäviäkin tilanteita.

4.3.3.2 Tuki tieto- ja viestintätekniikan käytölle

Tieto- ja viestintätekniikan käyttöön liittyvää koulutusta tarvitaan uusien taitojen opettelussa. Sitä on Turun ammattikorkeakoulussa runsaasi tarjolla. Ongelmana on se, että opettajilla ei ole aikaa osallistua niihin. Tilanne ei kuitenkaan ole kovin huono, jos opettajan oma asenne on positiivinen uusien välineiden käytön opettelua kohtaan, koska aikaa on jossain rajoissa mahdollista nykyisellääkin itse järjestää.

Tietojärjestelmien käyttöä helpottaisi se, että niiden suunnittelussa olisi paremmin otettu huomioon oppilaitoksen todelliset prosessit. Ideaalitilanne on sellainen, missä ensin selvitetään mahdollisimman laajasti oppilaitoksen ydintoimintojen toteuttamiseen

liittyvät prosessit ja vasta sen jälkeen rakennetaan kattava kaikki toimintamallit sisältävä tietojärjestelmä.

4.3.3.3 Haasteet tieto- ja viestintätekniikan käytölle

Opettajakunnan ikärakenne koetaan haasteeksi tieto- ja viestintätekniikan laajamittaiselle käyttöönotolle. Iäkkäämmät opettajat ovat aloittaneet työntekonsa aikana, jolloin teknologialla ei ollut niin suurta välineellistä roolia kuin nykyään. Se heijastuu asenteisiin ja aikojen saatossa muotoutuneisiin opetusmalleihin.

Useiden tietojärjestelmien käyttäminen koetaan työlääksi. Jokaisen opetteluun menee oma aikansa ja myös niiden arkipäiväinen käyttö vaatii runsaasti aikaa. Yleensä opettelun pitää vielä tapahtua oman työnteon ohessa, jolloin se nostaa kokonaistyötaakkaa.

Teknologian käyttöön liittyy aina riski sen toimimattomuudesta. Kaikkia mahdollisia virhetilanteita ei aina voida ennakoida, joten opettajat väistämättä joutuvat toisinaan kiusallisiinkin tilanteisiin jonkin teknisen virheen vuoksi. Joskus virhetilanteet liittyvät myös opettajan osaamattomuuteen tai kokemattomuuteen välineiden käytössä, jolloin tilanne siltä osin paranee ajan kuluessa.

4.3.3.4 Opiskelijoiden tieto- ja viestintätekniset taidot

Nuorisoasteen opiskelijoiden tieto- ja viestintätekniset taidot ovat suhteellisen hyviä. He ovat tottuneita tietokoneen ja Internetin käyttäjiä. Aikuisopiskelijoilla on useasti hyvin huonot nykyteknologian käyttöön liittyvät taidot. Kummassakin tapauksessa tieto- ja viestintätekniikkaa käyttävän opettajan pitäisi pystyä ottamaan opiskelijat huomioon.

4.3.4 Tiimi- ja verkostotoiminta

4.3.4.1 Perusteluja verkostomaiselle toimintatavalle

Opettajan työnkuva laajenee erilaisten käyttöön otettavien välineiden myötä. Se luo paineita oppia uusia taitoja ja kasvattaa arkipäivän työskentelyn työmäärää helposti suuremmaksi kuin mitä se on aiemmin ollut. Tiimimäinen työskentely on koettu toimivaksi vastaukseksi näihin kahteen haasteeseen. Tiimissä on hyvä olla eriytynyttä osaamista siten, että kaikki tavoitteen kannalta tarkoituksenmukaiset tehtävät pystytään hoitamaan, eikä kenenkään yksittäisen toimijan työtaakka nouse kohtuuttomaksi.

Kun opetussisältöjä, verkkokurssitoteutuksia ja myös itse oppimisen ohjausta hoidetaan tiimissä, saadaan aikaan laadukkaampaa työnjälkeä. Kun oppisisältöjen suunnittelu ja niiden suhteuttaminen kokonaisuuteen tehdään yhdessä, eli myös muiden opintojaksojen sisällöt huomioiden, parannetaan niiden laatua. Tällöin ei pääse syntymään päällekkäistä materiaalia, eikä toisaalta mikään tärkeä asia-alue jää käsittelemättä. Tällainen laaja oppisisältöjen tuotantoon liittyvä yhteistyö vaatii tuekseen myös tiimiä laajemman verkoston.

Tiimityö koetaan mielekkääksi tavaksi kohdata uusia haasteita. Sen kautta on mahdollista saada tukea samoja kokemuksia omaavilta kollegoilta, mikä koetaan myös äärimmäisen tärkeäksi työssä viihtymisen ja jaksamisen kannalta.

4.3.4.2 Tuotantotiimin kokoonpano

Tuotantotiimillä tarkoitetaan eri osaajien yhteenliittymää, jonka tavoitteena on tuottaa mahdollisimman laadukas verkkokurssitoteutus. Työvaiheisiin kuuluu valmisteluvaihe, suunnitteluvaihe, tuotantovaihe, kurssin toteutusvaihe sekä palautteen kerääminen ja myös palautteen reflektointivaihe. Tiimin kokoonpano muuttuu joustavasti eri vaiheissa. Tärkeätä kokoonpanolle on se, että tiimistä löytyy kaikki tarvittava osaaminen, mutta myös se, että kaikki mukana olevat ovat aidosti sitoutuneita yhteiseen tavoitteeseen.

Tiimissä on oltava projektinhallintaan liittyvää osaamista. Sillä varmistetaan tuloksellinen ja tarkoituksenmukainen työskentely sekä pyritään välttymään aikatauluihin ja taloushallintoon liittyviltä ongelmilta. On tärkeää osata hoitaa yhteyksiä toimintaverkoston eri osiin projektin onnistuneen etenemisen mahdollistamiseksi ja erilaisten resurssien hankkimiseksi. Toiseksi tiimissä tarvitaan sisältöalueeseen liittyvää asiantuntemusta. On myös mahdollista, että sisältöjä hankitaan ulkopuolelta, jolloin tiimissä ei tarvita sisältöasiantuntemusta muualla kuin opiskelijoiden ohjauksessa.
Kolmanneksi tarvitaan teknistä osaamista, jotta sisällöntuotanto, verkkokurssialustan rakentaminen ja esimerkiksi videoneuvottelujen järjestäminen onnistuu laadukkaasti. Mitään teknistä huippuosaamista ei tarvita, koska normaaleissa toteutuksissa käytettävät tekniset ratkaisut ovat suhteellisen helppokäyttöisiä. Verkkopedagogista osaamista tarvitaan kurssin suunnittelun, rakentamisen ja toteutuksen aikana. Rakentamisen aikana tämä osaaminen näkyy opiskelijan näkökulman huomioimisena. Eli miten hyvin osataan rakentaa jo verkkokurssiin itseensä sisälle informaatiota siitä, mitä opiskelijalta milloinkin odotetaan ja mihin mennessä. Tiimissä on hyvä olla mukana kokeneita verkko-ohjaajia ja myös kokeneita verkko-opiskelijoita. Opettajana verkkokursseilla toimiminen antaa runsaasti vinkkejä monista erilaisista käytännön asioista. Ohjaukseen ja ohjeistukseen liittyen opettajat ovat oppineet monia asioita vasta sen jälkeen, kun ovat joutuneet kriisien kautta pohtimaan omia toimintatapojaan. Kriisivaiheiden kautta toimintamallit ovat jalostuneet ja muuttuneet aidommin opiskelijalähtöisiksi. Kokeneille verkko-opiskelijoille löytyy hyödyllinen rooli kurssin suunnitteluvaiheessa sekä mahdollisesti toteutusvaiheessa opiskelijatuutorien ominaisuudessa. Omakohtaiset kokemukset verkko-opiskelijana olemisesta eivät vielä nykyään ole mitenkään itsestäänselvyys opettajien keskuudessa. Oppilaitoksen ulkopuolisen työelämän edustajilta saadaan ajantasaista tietoa siitä, millaisia vaatimuksia ammattilaisille asetetaan työpaikoilla. Näiden vaatimusten asiantuntemusta on hyvä olla tarjolla paitsi suunnitteluvaiheessa, myös mahdollisesti kurssin toteutusvaiheessa.

Tuotantotiimin ei tarvitse olla luonteeltaan pysyvä ja tiukkarajainen. Kaikissa tiimeissä ei tarvita joka osuuteen omaa osaajaa, vaan osaamisalueet voivat yhdistyä yhdessä ja samassa henkilössä. Tiimi voi muuttua prosessin edetessä ja siihen voi tulla jäseniä vaikka vain väliaikaisestikin hoitamaan jotain tiettyä tehtävää. Erityisesti oppilaitoksen

verkko-opetuksen tukihenkilöillä on monesti lyhyt vieraileva rooli tietyn teknisen seikan hoitamisessa. Tukihenkilöiden olemassaolo koetaan äärimmäisen tärkeäksi.

4.3.4.3 Tiimin syntymisen edellytykset

Tiimimäiselle toiminnalle löytyy ainakin kahden tasoisia edellytyksiä. Ensimmäinen taso liittyy koko organisaation toimintakulttuuriin. Esimiesten pitää tukea tiimin työskentelyä ja opettajien pitää olla valmiita jakamaan omaa osaamistaan muille. Organisaatiossa pitää olla vallalla yhteisölliset toimintatavat yleisemminkin. Rahoitus on sidottu joissakin tapauksissa tuotantotiimien ylialaisuuteen. Jotta hyvin koulutusalojen yli toimivat tiimit olisivat käytännössä mahdollisia, pitää tavoitteenmäärittely ja resurssien ohjaus olla koko organisaation tasolla erittäin selkeää. Ylialaiset tiimit eivät vielä käytännössä ole toimineet eräiden toimijoiden halukkuudesta huolimatta. Toiseksi edellytyksenä on jokaisen yksittäisen opettajan valmius ottaa oma roolinsa tiimissä ja kantaa vastuu sen mahdollisimman hyvästä hoitamisesta. Uusien asioiden opettelu vaatii nöyryyttä ja oman paikan löytyminen tiimistä pitää tapahtua aidosti tiimin kokonaistoimintakyky ja tavoitteet huomioiden.

4.3.4.4 Tiimin syntymisen tukeminen

Esimiesten rooli ja heidän antamansa tuki on tärkeässä osassa tiimin syntymisessä. Aineisto jakautuu kolmeen eri tyyppiin sen mukaan millainen rooli esimiehellä pitäisi olla tiimin syntymisen tukemisessa.

Tyyppi A: Esimiehellä on aktiivinen rooli tiimin alulle saamisessa. Tiimin pitää olla sisäistänyt koulutusohjelman opetussuunnitelma ja sen pitää olla myös sitoutunut sen täytäntöönpanoon. Opetettavien kokonaisuuksien sisältämät ydintaitoalueet määrittelevät sen, millaisilla kokoonpanoilla tiimejä on mielekästä muodostaa. Esimiesten rooli tiimien työskentelyssä jatkuu muodostamisen jälkeenkin. Heidän pitää tukea toimintaa järjestämällä aineellisia resursseja sekä puuttumalla konfliktitilanteisiin, mieluusti positiivisella otteella. Esimiehen roolina on toisinaan opettajien ammatillisen

omanarvontunnon tukeminen ja ohjaaminen terveisiin koko työyhteisöä hyödyttäviin uomiin.

Täytyis tuntee (opetussuunnitelma). Ja sit resurssit jaettu niin et niist muodostuu ne tiimit. Opsin täytyy olla sen logiikkainen et sit ne pystyy järkeväst muodostaa tiimei. Et ne tavallaan suunnitteluvälineet täytyy olla sellaset et ne pystyy sen työkokonaisuuden hahmottamaan. (Opettaja D, 4)

Tyyppi B: Tiimin pitäisi saada muodostua täysin omaehtoisesti yhteisen kiinnostuksen kohteen ympärille. Tällöin jokaisen jäsenen motivaatio on sisäsyntyistä ja aidompaa, kuin tilanteessa jossa tiimi on muodostettu esimiehen hallinnollisella käskyllä. Tukea tarvitaan aineellisten resurssien muodossa sekä tarvittavien toimintavapauksien saamisena. Tiimin tiivistymiseen vaikuttaa monia erilaisia asioita, mutta kolme voidaan nostaa erityisesti esiin. Ensinnäkin pitää olla yhteistä aikaa työstää esillä olevia asioita.

(Junamatkoilla) Saimme reflektoitua ja keskusteltua samanhenkisten, samasta asiasta kiinnostuneiden ihmisten kanssa. (Opettaja E, 8)

Erilainen asiantuntemus saman tiimin sisällä tuo esiin uusia näkökulmia samoihin asioihin ja synnyttää uusia ideoita. Tiimin työlle on hyvä löytyä myös jatkuvuutta tulevaisuudesta.

Suurin osa ryhmästä on sitä mieltä, että on hyvä, että projekti jatkuu. Eli yhteistyömme porukassa jatkuu ja saamme levittää oppimaamme, myös hiljaista tietoa eteenpäin. (Opettaja E, 8)

Tiimin sisäinen henki on ratkaisevassa asemassa. Kun se on korkealla, pystytään voittamaan eteen tulevat ongelmat rakentavalla tavalla.

Tyyppi C: Tiimin syntymiseen tarvitaan ennen kaikkea aineellisia resursseja. Jotta tiimin yksittäisillä jäsenillä olisi käytännössä mahdollisuus kehittää omaa erikoistunutta osaamistaan, pitää heille tarjota siihen aidosti resursseja. Tiimillä pitää olla tarvittavat välineet ja ohjelmistot sekä paikka jossa kokoontua. Kaiken tämän taustalla tarvitaan vahvaa organisaation tukea. Johdon pitäisi tukea tiimiytymistä jalkauttamalla strategian sisältämiä tavoitteenmäärittelyjä käytännön tasolle.

4.3.4.5 Laajempi verkosto

Verkko-opettajan näkökulmasta tärkeäksi nousee myös tuotantotiimiä laajempi verkosto. Siihen kuuluvat kaikki henkilöt ja organisaatiot, joilla on jonkinlaista

vaikutusta yksittäisen opettajan monimuotokoulutuksen järjestämiseen. Verkosto on orgaaninen ja se muotoutuu aina tilanteen mukaan. Se näyttäytyy aina kulloisenkin tehtävän määrittelemän tarkasteluobjektiivin mukaisesti. Toisinaan se laajenee ja toisinaan se supistuu. Myös sen osat voivat kesken matkaa vaihtua, kuten esimerkiksi palveluntarjoajan vaihtamisen yhteydessä. Se on tietysti olemassa muutenkin kuin pelkästään verkkokurssien tuottamista ja toteuttamista varten, mutta tässä kohtaa sen tarkasteluobjektiivin muodostaa ilmiö nimeltään verkko-opettajuus ja siinä kehittyminen.

Verkoston ytimen muodostaa tuotantotiimi. Sen läheisyydessä välillä sisäpuolella ollen välillä ulkopuolelle hypäten ovat esimiehet, kollegat, opiskelijat ja erilaiset asiantuntijat. Siirryttäessä ulommas kehällä tulevat vastaan erilaiset palvelujen ja ohjelmistojen tarjoajat. Ulommilla kehillä liikkuvat myös rahoittajat, valtionhallinto, tutkimuslaitokset ja viime kädessä koko ympäröivä yhteiskunta työelämän toimijoineen ja arvoja luovine toimijoineen.

Kun pystytään liikkumaan joustavasti ja sujuvasti koko organisaation laajuisessa verkostossa, saadaan oppilaitoksen eri koulutusalojen asiantuntemus yhteisesti hyödyttävään ja uutta tietoa luovaan käyttöön. Asiantuntemuksen lisäksi voidaan jakaa jo valmiita kurssitoteutuksia ja käytännön kautta hyväksi koettuja toimintamalleja.

4.3.4.6 Laajemman verkoston tukeminen

Hyvät oppilaitoksen sisäiset ja eri toimintayksiköiden väliset foorumit edistävät tiedon jakamista koko organisaation laajuisesti. Sellaisia foorumeita ovat esimerkiksi erilaiset suunnittelutyöryhmät. Yhteiseen suunnittelutyöhön ja toteutustyöhön pitäisi saada mukaan avainhenkilöt. Ne ovat eri tilanteissa yleensä eri henkilöitä. Tieto- ja viestintätekniseen infrastruktuuriin liittyen avainhenkilöiksi nousevat erityisesti tietohallintoihmiset. Uusien opetusmenetelmien hallinnollisissa kysymyksissä avainhenkilöt tulevat esimerkiksi opintotoimistosta. Resurssien jakoa ajatellen keskeisessä roolissa ovat esimiehet ja koko oppilaitoksen johto ja tietysti laajemman

verkoston näkökulmasta myös esimerkiksi opetushallitus ja opetusministeriö sekä mahdolliset yrityskumppanit.

Oppilaitoksen tarjoama kaikille koulutusohjelmille ja toimipisteille yhteinen tukihenkilöjärjestelmä on keskeisessä roolissa kaikkia verkoston toimijoita silmälläpitäen. Verkkokursseja tuottaville opettajille se tarjoaa tukea vaikeissa kohdissa. Johdolle ja rahoittajille se tarjoaa välineen kanavoida resursointia. Palveluntarjoajille se muodostaa kontaktipinnan, jonka kautta voi tarjota palveluita ja kerätä palautetta niiden toimivuudesta.

4.3.4.7 Haasteita

Opettajat ovat perinteisesti tottuneet toimimaan itsenäisesti. Oppimateriaalintuotannossa on muodostunut vakiintuneita toimintamalleja ja kertyneet materiaalikokonaisuudet ovat olleet yleensä vain opettajien itsensä käytössä. Opiskelijoiden ohjaus on yleensä tapahtunut kahden kesken, opettajan ja opiskelijan välillä, eikä vertaisarvioinnille ja laajemmalle keskustelulle ole aina löytynyt sijaa.

Laajemman verkoston eri osien välillä törmätään ajoittain vaikeuksiin ymmärtää toisen toimijan lähtökohtia. Opettajien mielestä oppilaitoksen ensisijainen olemassaolon tarkoitus on tukea opiskelijoiden oppimista. Kun taas ainakin opettajanäkökulmasta katsoen, esimerkiksi tietohallinto näkee ensisijaiseksi tehtäväkseen turvata oppilaitoksen tietotekninen infrastruktuuri kaikilta mahdollisilta uhkatekijöiltä. Kun opettajat haluavat testata uusia teknisiä välineitä oman opetustyönsä kehittämistä tavoitellen, joudutaan ajoittain ristiriitatilanteisiin, jossa yhteistyökyky rakoilee puolin ja toisin.

Tiimiytyminen ja verkostomainen toiminta helpottavat joissakin kohdissa lisäresurssipaineita, mutta toisaalta niiden myötä tulee oppilaitokselle paineita tarjota uudenlaisia resursseja esimerkiksi erikoistumiskoulutuksina ja ryhmätyövälineinä. Resurssipula on koko ajan jossain määrin mukana rajoittamassa kehittämistoimintaa. Aina ei kuitenkaan ole kyse resursseista, vaan kehittämisprojektien puutteellisesta aikataulutuksesta ja tavoitteenmäärittelystä.

4.4 Tulokset suhteessa aiempiin tutkimuksiin

Tässä kappaleessa liitän aineistosta tehdyt löydökset olemassa olevaan kirjallisuuteen. Tutkimuksessa pitäisi pyrkiä liittämään yksittäistapaus osaksi jotain yleisempää merkitysjärjestelmää (Alasuutari 1994, 241). Fenomenologisessakin tutkimuksessa teoreettisen esiymmärryksen näkyviin ottaminen on tässä vaiheessa turvallista, koska aineiston analyysi on jo haastateltavien asioille antamien merkitysten osalta tehtynä.

Verkko-opettajuutta voidaan Pantzarin (2004, 49-50) mukaan pohtia kahden eri jatkumon tuotoksena. Ensinnäkin se on tämän päivän evolutiivinen vaihe etäopettajuudesta. Sen alkuvaiheina voidaan pitää noin 150 vuotta sitten aloitettua kirjeopetusta. Toiseksi verkko-opetus voidaan nähdä osana tietokoneavusteista opetusperinnettä. Sen alku ajoittuu muutaman vuosikymmenen taakse ja tämän päivän kehitysvaiheessa Internetiin kytketty toimintaympäristö nousee merkittäväksi teknologisia ratkaisuja muotoilevaksi tekijäksi. Kehityssuunnat ovat lomittaisia.

Verkko-opettajalta vaaditaan perinteisten lähiopettajan taitojen lisäksi tieto- ja viestintätekniikan ymmärrystä, sekä kykyä käyttää sitä pedagogisesti perustellulla ja toimivalla tavalla, tukemaan opiskelijoiden opiskelu- ja oppimisprosessia (Nevgi, Kynäslahti, Vahtivuori, Uusitalo & Ryti 2002, 14-15). Myös verkostoituminen ja organisoiminen nähdään olennaisina verkko-opettajan rooleina (Tella, Vahtivuori, Vuorento, Wager & Oksanen 2001, 226) Tämä liittyy ajatukseen, ettei pidetä verkko-opettajuutta yksilösuorituksena, vaan ennemminkin tiimityönä.

Uuden median mukanaan tuomat ilmiöt vaativat myös yleistä ymmärrystä aiheesta. Ymmärrystä on kutsuttu medialukutaidoksi, jota voidaan pitää yhtenä uutena kansalaistaitona (Varis 2002). Kirjallisuudessa esiintyy useasti myös väitteitä siitä, että verkko-opettajuuden myötä opettajuus muuttuu entistä enemmän tiedon jakajasta oppimisprosessin ohjaajaksi. Se vaatii ohjauskeinojen ja vuorovaikutuksen miettimistä uudesta näkökulmasta (Nevgi jne 2002; Vilkki 2003, 178-179; Koli & Silander 2002). Tosin verkko-opetus ei itsestään selvästi ole yhteisöllistä tai konstruktiivisen lähestymistavan mukaista toimintaa. Voidaan ennemminkin sanoa, että teknologian

opetuskäytön taustalla vaikuttaa kulloinkin vallalla olevat oppimisteoreettiset näkemykset. Missään nimessä verkko-opetuksen ja konstruktivistisen sekä yhteisöllisen opetustyylin välille ei voida vetää yhtäläisyysmerkkejä (Pantzar 2001, 112-113).

Verkko-opetuksen rinnalle on yleistynyt termi blended learning, jonka viimeisin löytämäni suomenkielinen määritelmä on Levosen, Joutsenvirran ja Parikan (2006) käyttämä sulautuva opetus. Termi on jatkumoa monimuotokoulutuksen ajatukselle. Sulautuva opetus käsitteenä pyrkii nostamaan esiin tavoitteen integroida tieto- ja viestintätekniikkaa hyödyksi käyttävä opetus osaksi normaalia opetustoimintaa.

4.4.1 Ammatillinen kehittyminen

Kansainvälistyvässä maailmassa kehittyminen ja uuden oppiminen on organisaatioille erittäin tärkeää (Tuomisto 1997, 13). Tämä koskee myös koulutusorganisaatioita kuten ammattikorkeakouluja. Organisaation kehittyminen on paljolti kiinni siinä toimivien yksilöiden kehittymishalukkuudesta. Toiminnallisella joustavuudella tarkoitetaan sitä, että organisaation henkilöstö on valmis joustavasti muuttamaan toimenkuvaansa ja oppimaan uutta (Tuomisto 1997, 30). Tästä on kyse myös opettajan ammatillisessa kehittymisessä, kun perinteisen opettamisen rinnalle tulee verkossa opettaminen. Ammatillinen selviäminen nykypäivän työelämässä edellyttää elinikäistä oppimista. Oppimisen jatkuva luonne, ihmisen ja ryhmien oma osuus oppimisessa, oppimisen yhteys elämän ja käytännön tarpeisiin ja monien tietolähteiden käyttäminen kuvaavat elinikäisen oppimisen käytäntöjä (Niemelä 1997, 188). OAJ:n opettajan eettisessä ohjeistuksessa määritetään opettajan velvollisuudeksi kehittää itseään oman ammattinsa harjoittamisessa. Se tarkoittaa tiedollista ja eettistä kehittymistä sekä jatkuvaa valveillaoloa oman osaamisen suhteen.

Ammatillinen kehittyminen voidaan nähdä yksilön ja ympäröivän organisaation yhteispelinä. Se vaatii yksilöltä oppimiselle myönteistä asennetta, joka pitää sisällään riskinottokyvyn ja valmiuden tarkastella kriittisesti omaa toimintaa. Oman ja muiden toiminnan suhteen muutoksia pitää tarvittaessa pystyä perustellusti tekemään. Aikuisen oppiminen on reflektiivistä, jolloin jo olemassa olevien merkitysskeemojen ja perspektiivien kautta tarkastellaan eteen tulevia oppimistilanteita. Reflektio kohdistuu

toiminnan sisältöön, prosessiin tai perusteisiin. Kun reflektiota ei synny, ei myöskään syvempää oppimista tapahdu, vaan toiminta on enemmänkin rutiininomaista suorittamista. (Järvinen & Poikela 2000, 97)

Toi (kokemusten reflektointi) on se kohta, että mitä tahansa sä yrität oppia, ni toi pitäis käydä läpi. Jollei sitä käy, niin ei sitä koskaan mistään mitään opi. Et sama se tässä on. Sitä pitäis yrittää keksiä mikä on mennyt pieleen. Jos vaikka opiskelijat valittaa et ei oo ok, ni pitäis tietää ne syyt. (Opettaja C, 1-2)

Senge (1990, 139-145) puhuu henkilökohtaisesta oppimishalukkuudesta, jolla hän tarkoittaa kykyä ja halua jatkuvaan uuden oppimiseen. Tietojen ja taitojen lisäksi tärkeää on valmius jatkuvaan henkiseen kasvuun. Omaa elämää pitäisi lähestyä luovana ja kehittyvänä kokonaisuutena. Itsensä sisäistä kehittämistä painotetaan tavoitteena myös OECD:n julistuksissa.

Kaikki haastatellut opettajat suhtautuivat oman toimintansa ja ammattitaitonsa kehittämiseen rakentavan kriittisesti. He näkivät omassa toiminnassaan paljon kehittämisen varaa. Myös ympäröivän organisaation pitäisi heidän mielestään pystyä kehittymään muutospaineiden mukaisesti. Senge pitää tärkeänä koko organisaation kykyä jatkuvaan kehittymiseen. Koskaan ei voida sanoa, että nyt organisaatiomme on oppiva organisaatio ja kehitystyötä ei enää tarvitse tehdä. Perillä ei olla koskaan niin yksilö- kuin organisaatiotasollakaan. (Senge 1990, 11)

Tää koko verkko-opetus on täynnä semmosia prosesseja, että koko organisaation kaikki prosessit muuttuvat täysin toisiksi ja yhdessäkään ei ole valmiita malleja ja niitä valmiita malleja pitäis olla. Mutta ku ei niitä oo, Eikä niitä oo oikein mistään tutkimuksistakaan vielä tullu ...Ne muuttuu sillai kivuliaasti. Tehdään virheitä ja sit otetaan takasin. Sillai ne muuttuu. (Opettaja C, 8)

Organisaatio voi pyrkiä luomaan oppimiselle ja kehittymiselle mahdollisimman otolliset olosuhteet. Nonaka ja kumppanit puhuvat oppimiselle optimaalisesta tilasta, Ba:sta. Se tarkoittaa aineellisten ja henkisten olosuhteiden kokonaisuutta, joka luo yksilön ja tiimin oppimiselle mahdollisimman otollisen alustan.(Nonaka & Takeuchi 1995; Nonaka & Nishiguchi 2001)

Opettajien mukaan uuden oppimisessa ja toimintamallien kehittämisessä kohdataan kriisivaiheita. Ne ilmenevät negatiivisena opiskelijapalautteena tai opettajan omana sisäisenä syvällisenä pohdiskeluna omien toimintatapojen mielekkyydestä. Tällaiset kriisivaiheet ovat raskaita, mutta erittäin hedelmällisiä oppimisprosessin taitekohtia.

Sit niinku hampaat irveessä , et perkele tää tehdään loppuun. Ei tää voi olla näin kamalaa. Ja sit et miksi se oli niin kamalaa? Mä halusin selvittää sen." (Opettaja A, 3)

Nonaka esittää yhdeksi tietoa luovan oppimisprosessin tukikeinoksi johdon suunnalta tapahtuvan tilanteen kriisiyttämisen. Johto voi tällä tavalla saada aikaan ilmapiirin, jossa uusia ratkaisuja etsitään ponnekkaammin, kuin turvallisessa ja rauhallisessa tilanteessa (Nonaka & Nishiguchi 2001, 26-27).

Kriisivaiheita voi tulla eteen myös suhteissa organisaation muihin toimijoihin, kuten tietohallintoon. Senge korostaa systeemiajattelun tärkeyttä. Ilman kykyä systeemiajatteluun erilaiset kehitysvisiot jäävät helposti vain haaveiksi ilman todellista vaikutusta organisaation toimintaan (Senge 1990, 12). Systeemiajattelulla tarkoitetaan kykyä käsittää toimivan organisaation kokonaisuus. Organisaation toimintaa pitäisi yrittää ymmärtää ennemminkin muuttuvina prosesseina, kuin pysyvinä rakenteina ja toimintamalleina. Monipuoliset vuorovaikutussuhteet eri osien välillä ovat tärkeämpiä ja hedelmällisempiä selittämisen malleja kuin pelkät lineaariset syy-seuraussuhteet. Jokaista toimintakokonaisuutta voidaan pitää syklinä, jossa jokainen osa vaikuttaa toiseen useilla eri tasoilla (Senge 1990, 68-79). Haastatteluissa esiin noussut haaste opettajien ja tietohallinnon välillä voidaan nähdä tällaisena kausaalisyklinä, jossa eri osien toiminta vaikuttaa koko syklin toimintaan.

Tilanne voisi edetä seuraavasti. Opettajalla on tarve uudelle ohjelmistolle. Tietohallinto tekee töitä kovan työpaineen alla rajallisilla resursseilla. Opettaja pyytää uutta ohjelmistoa tietohallinnolta. Tietohallinto kokee tarvitsevansa lisäresursseja, jotta uuden ohjelmiston ylläpito onnistuisi. Jos lisäresursseja tulee, tietohallinto suostuu opettajan pyyntöön. Jos lisäresursseja ei tule, tietohallinto kieltäytyy opettajan pyynnöstä. Jos pyyntöön suostutaan, opettaja on tyytyväinen. Jos pyyntöön ei suostuta, opettaja on tyytymätön. Kriittinen kohta syklin muodostumisessa positiiviseksi on kuvatussa syklissä lisäresurssien saanti. Se taas liittyy oppilaitoksen taloudenpitoon ja on ainakin osittain kummankin osapuolen suoran vaikutusvallan ulottumattomissa. Kun sykli taas lähtee liikkeelle uuden ohjelmistopyynnön johdosta, voi tilanteeseen vaikuttaa muutkin tekijät, kuten tietojärjestelmäarkkitehtuuri tai tietoturvakysymykset. Senge puhuu kyvystä hahmottaa ne toimintamallit, jotka muodostavat kunkin kausaalisyklin ja sitä kautta muodostuvasta kyvystä ymmärtää vaikuttamisen kohdat syklin etenemiselle

(Senge 1990, 75-76). Tämä yksinkertainenkin aineiston pohjalta tulkiten laadittu esimerkki paljastaa opettajien toimintaympäristön kompleksisuuden ja sitä kautta opettajan ammattikuvaan kohdistuvat moninaiset kehitysvaatimukset tietoteknisestä keskustelutaidosta aina budjettineuvottelujen läpivientiin saakka.

Pahimmillaan tilanne voi mennä lukkoon, jos kumpikin osapuoli näkee vain oman osansa tarinasta. Opettaja voi turhautua tietohallinnon toimintaan, jos hänestä tuntuu, ettei mihinkään hänen pyyntöönsä suhtauduta positiivisesti, vaan ne aina lähtökohtaisesti kyseenalaistetaan. Toisaalta tietohallinto voi tuskastua, jos uusia pyyntöjä tulee usein, ilman että heidän toiminnalle suunnattuja resursseja tarkastetaan uuden tilanteen tasalle.

Et must tuntuu välillä et siel ollaan enemmän huolissaan näist palomuureista ja kaikest muusta ja unohdetaan et me ollaan täällä opiskelijoita ja opiskelijoiden oppimista varten. (Opettaja E, 7)

Tilannetta helpottaa läpinäkyvyys koko organisaation toiminnassa ja tavoitteissa. Pidemmän aikavälin strategiset linjaukset esimerkiksi opetusmuotojen kehittämisessä pitäisi olla kaikkien organisaation toimijoiden tiedossa. Lisäksi ne pitäisi olla johdon toimesta ilmaistuna niin selkeästi, että niitä voidaan käytännössä toteuttaa ja että ne ovat kaikille osapuolille perustellusti hyväksyttävissä. Resursointi pitää olla kunnossa ja muutostöiden konkreettiset lisäarvoa luovat tavoitteet pitää olla nähtävissä ja hyväksyttävissä.

Ku niille (hallinnolle) selittää, että tässä nyt on tällanen projektioppimiseen perustuva pedagoginen lähestymistapa. Että onhan se nyt järkevää? "No niin on, niin on. Ei meillä vaan oo tällaista ollu ennen." Tulee niin paljon uusia käytäntöjä, että heilläkään ei oo valmiita malleja ja heilläkin tulee liikaa töitä jonkun uuden mallin ottamisesta. Opintoasiaintoimisto ja sitten atk puoli pitäis kouluttaa kunnolla tälle asialle. Sillai että ne on myönteisiä sille asialle, ni se on tärkee juttu. (Opettaja C, 8)

Elinikäisen oppimisen ympärillä käydyssä keskustelussa on nostettu esiin sosiaalisen pääoman kasvun tärkeys. Sosiaalisella pääomalla tarkoitetaan sitä ymmärrystä, joka kasvaa vuorovaikutuksessa muiden kanssa toimiessa ja se pitää sisällään toisten näkökulmien ymmärtämistä ja sitä kautta muodostunutta luottamusta eri toimijoiden arvoihin ja tavoitteisiin (Niemelä 1997, 190).

4.4.1.1 Innostuneiden opettajien tukeminen

Kaikki haastatellut opettajat olivat vahvasti motivoituneita kehittämään omia opetusmenetelmiään ja valmiutta uusien välineiden perustellulle käyttöönotolle oli myös ilmassa. Mielenkiintoisen näkökulman vahvasti motivoituneen henkilöstön tukemiseen tuovat Sirota, Mischkind ja Meltzer (2005) väittämällä, että useimmat organisaatiot keskittyvät väärään kysymykseen pyrkiessään monin keinoin lisäämään työntekijöiden motivaatiotasoa. Useimmilla työntekijöillä on jo valmiiksi valtava määrä intoa kehittyä työssään. Esimiehet ja organisaatio tukevat tällaisia henkilöitä parhaiten lopettamalla käytännöt, jotka vain murentavat jo olemassa olevaa motivaatiota. Onnistuakseen siinä pitää esimiesten oivaltaa kolme tärkeää tavoitealuetta, jotka ovat työntekijöiden mielissä. Ensinnäkin heillä on halu saada arvonantoa ja oikeudenmukaista kohtelua (Sirota jne 2005, 55-136). Toiseksi heillä on tarve kokea ylpeyttä omasta työstään ja aikaansaannoksista (Sirota jne 2005, 137-237). Tämän kohdan eräs haastateltu myös esimiestehtävissä toimiva henkilö nostikin esiin.

Mun mielest jokaisel opettajal täytyy olla sellanen niinku mahdollisuus loistaa. (Opettaja D, 5)

V: No siellä tuli se että me tehtiin sitten tommoset työssäoppimiseen ja työharjoitteluun liittyvä (toteutus)… Ja must on hirveen hienoa et me kolme naista saatiin tehtyä semmonen hyvä kurssi, joka on vieläkin mallikurssina opm:n sivuilla. Tää oli aivan upeeta. Me ei ite uskottu et se oli jotain niin hyvää. Kunnes Helsingin viestintä raahas meidät itk päiville esittelemään sen.
H: Miten sä näät, kun teitte jotain noin näkyvää, ni se vaikutti sun toimintaan verkko-opettajana?
V: Se vahvisti sitä uskoo että täs ollaan oikeilla jäljillä. Et ei ihan olla väärin panostettu. (Opettaja A, 4-5)

Kolmanneksi työntekijät haluavat luoda ja säilyttää hyvät tyydytystä tuottavat suhteet työtovereihinsa (Sirota jne 2005, 239-261).

Musta tuntuu että oon löytäny sen. Et niinku yhdes koulutukses sanottiin ja mä olin ihan onnesta mykkyrällä et ku ”Päivi” on yks meistä vaikka se opettaa tietotekniikkaa. (Opettaja A, 5)

Myös vahvasti motivoituneet opettajat kaipaavat tukea aineellisten resurssien muodossa. Työvälineet, kuten laitteet, ohjelmistot ja työskentelytilat pitää olla tarkoituksenmukaisia. Toiseksi työaikaa pitäisi olla mahdollista käyttää myös itsensä kehittämiseen. Kolmanneksi esimiehet voivat pyrkiä tukemaan kehittymishaluisia opettajia antamalla julkisen ja virallisen tuen tehdyille kehittämistoimenpiteille koko työyhteisön silmissä.

4.4.1.2 Strategiatyö opettajan kehittymisprosessin tukena

Eräs havainto oli, että kehityskeskusteluissa ei erään opettajan mielestä kiinnitetä riittävästi huomiota opetusmenetelmien kehittämiseen. Huomio kohdistuu jatkotutkintojen suorittamiseen ja kansainvälisen toiminnan kehittämiseen. Senge puhuu vahvistavasta prosessista ja tasapainottavasta prosessista oppivan organisaation keskeisinä rakennuspalikoina. Vahvistavat prosessit luovat ja kiihdyttävät muutosta ja kehittymistä, kun taas tasapainottavat prosessit pyrkivät stabiiliuteen, pysyvyyteen. Tasapainottavat prosessit voidaan toisinaan kokea muutosvastarintana, koska ne toimivat eräänlaisina vauhtia säätelevinä käytänteinä. Niiden tulkinta pelkästään muutosvastarinnaksi ei kuitenkaan ole perusteltua. Ne ovat usein implisiittisiä, piilossa olevia. Ne voivat liittyä esimerkiksi organisaatiossa vaikuttavaan ”ihanteellisen opettajan kuvaan”, pitäen sisällään syvällä olevia arvokannanottoja siitä mihin hyvän opettajan pitäisi työssään ja ammatillisessa kehittymisessään keskittyä (Senge 1990, 79-88). Kehityskeskusteluissa tällaiset arvokannanotot tulevat esiin. Jos esimies ei nosta esiin opetusmuotojen kehittämistä tasa-arvoisena ammatillisen kehittymisen alueena, esimerkiksi kansainvälisen yhteistyön lisäämisen kanssa, olemme törmänneet tasapainottavaan prosessiin. Silloin voidaan tietysti kysyä, että jos oppilaitoksen strategiaan on kirjattu yhtenä kohtana opetusmenetelmien kehittäminen, niin onko strategia aidosti sisäistetty koko organisaatiossa?

Kehityskeskusteluissa mun mielest tämmöset asiat pitäis ottaa kehiin. Et ei vaan kysytä, et jaaha teeksää llisensiaatin työtä vai teeksää tohtorin väitöskirjaa vai mitä sää aattelit et sun kansainvälistyminen on? Ei kysytä et miten sä sitä pedagogiikkaas kehität? Ootko sä monimuoto-opettaja? Luotko sä omalla opettamisellas opiskelijoille mahdollisuuksia toimia joustavasti ja liikkua ja toteuttaa valinnaisii kursseja. Nää on myös amk:n strategisii tavoitteita ja mä epäilisin et tämmösii ei esimerkiks kehityskeskusteluissa tarpeeks nouse esille. (Opettaja B, 6)

Strategiatyön haasteena on usein tavoitteiden ja visioiden jalkauttaminen osaksi arkipäivää. Osaltaan tämä voi johtua strategian ja taktiikan sekoittamisesta keskenään. Strategia terminä tulee kreikan kielen sanasta strategos, joka tarkoittaa sodan johtamisen taitoa. Strategialla on tarkoitus suunnitella koko sodankäyntiä ja taktiikalla pyritään selviytymään yksittäisestä taistelusta. Erään mallin onnistuneelle strategiaprosessille tarjoaa Quinn (1988) muotoilemalla loogiseksi inkrementalismiksi nimeämänsä osista koostuvan strategian luonti- ja täytäntöönpanomallin. Mintzbergin (1998) mukaan Quinn näkee strategian muodostumisen ennen kaikkea organisaation oppimisprosessina. Quinnin mallissa organisaation ylimmällä johdolla on keskeinen rooli strategian

yleisessä muotoilussa ja tavoitetiloja muotoilevien visioiden luomisessa. Loogisen inkrementalismin ja myös strategisen ajattelun erään klassikon Clausewitzin (1830/1980, 83-89) mukaan strategia ei saa kuitenkaan sitoa kentällä tapahtuvaa toimintaa liian yksityiskohtaisilla ohjeistuksilla. Sen pitää pystyä osoittamaan yleinen suunta kaikille ja jättää yksityiskohtiin liittyvät ratkaisut tositilanteissa mukana oleville toimijoille. (Quinn 1988, 97-104) Kentällä tapahtuva yksityiskohtainen arkipäivän haasteisiin vastaava toiminta on ennemminkin taktiikan kuin strategian aluetta. Sekaannus lähikäsitteiden strategia ja taktiikka välillä voi aiheuttaa epätietoisuutta opettajien arkipäivän toiminnassa. Haastateltujen opettajien mielestä on monesti epäselvää miten he voisivat omalla toiminnallaan parhaiten toteuttaa koko organisaation strategisia tavoitteenasetteluja.

Must tuntuu välillä, etten mä tunne mitkä on koko amk:in tavoitteet ja arvot. Vaik niist aika paljon täl hetkel jauhetaan. (Opettaja A, 7)

Eräänä vastauksena tähän voisi pitää strategian kirkastamista ylimmän johdon taholta ja sen tehokasta tiedottamista läpi koko organisaation. Näin yleiset tavoitteet tulisivat kaikille selväksi ja muodostaisivat yhteisen arvopohjan kaikille organisaation toimijoille. Jos strategia sisältää opetusmenetelmien kehittämisen, niin tällä tavalla sen tärkeys tulisi yksiselitteisesti ja auktorisoidusti kaikkien toimijoiden kuten lähiesimiesten, opettajien ja tietohallinnon tietoon. Toinen käytännön keino tilanteen parantamiseksi voisi olla taktiikan alueen eli käytännön toiminnan alueen selkeä erottaminen strategian alueesta ja sille resurssien tarjoaminen, jotta taktisille manöövereille tarjottaisiin raamit toteutua. Tämän tapaista suunnan näyttämistä ja rajatussa tehtäväkokonaisuudessa vapaiden käsien antamista puoltaa useiden haastateltujen kommentit.

Sillä tavalla et johto antaa tietylle opintokokonaisuudelle resurssipotin ja vapauden käyttää sitä. Tietysti pitää kontrolloida jollakin tavalla mihin ja miten sitä käytetään. (Opettaja B, 5-6)

Meil on hirveen hyvä päällikkö. Hän ihan esteettömästi tukee. Ja hän antaa mul hyvin vapaat kädet. Kun mä kysyn, et saanks mä tehdä semmosen verkkokurssin, ni: ”Tee! Onks sul resurssei?” Emmää vaan tiedä mut mä haluun tehdä sen. (Opettaja A, 7)

De Kluyver (2000, 4) erottaa strategian ja taktiikan siten, että taktisilla keinoilla organisaatio pyrkii olemaan parempi kuin kilpailijansa ja strategian tavoitteena taas on olla erilainen kuin muut. Taktiikan tuomat saavutukset näkyvät paljon lyhyemmällä aikavälillä, kun taas valittu strategia paljastaa osuvuutensa vasta vuosien kuluttua.

Clausewitz pohti myös teorian ja käytännön suhdetta. Kysymyspari liittyy tilanteeseen, jossa on olemassa strategia ja yksittäinen toimintaa vaativa soveltamistilanne (Clausewitz 1980, 83-93). Hänen mukaansa on äärimmäisen vaikeaa esittää kokonaista kaikki mahdolliset tilanteet huomioivaa oppirakennelmaa sodankäynnistä. Se on ilmiönä joka suuntaan hajoava ja siinä vaikuttavat aineellisten seikkojen lisäksi myös monet ihmisten käyttäytymiseen liittyvät seikat. Vaikka nykyisen oppilaitosmaailman ja 1800 luvun eurooppalaisten sotatantereiden välille ei ihan yhtäläisyysmerkkiä voida vetää, niin silti ajatus periaatteellisella tasolla toimii tässäkin. Yksittäisillä kehitystä eteenpäin vievillä opettajilla pitää olla välineet, resurssit ja vapaus ratkaista arkipäivässä vastaantulevia kehityshaasteita. Johdon ja tietysti koko organisaation vastuulla on se, että käytännön keinot ovat linjassa strategisten linjausten kanssa.

Eli semmonen tuki lähinnä ettei pomon tarvis pomottaa. (Opettaja E, 4)

Niemelän (1997, 186) mukaan oppivassa organisaatiossa pitäisi johdon pystyä pukemaan organisaation tehtävän eli olemassaolon oikeutuksensa visioksi, siitä mitä organisaatio haluaa tulevaisuudessa olla. Sen tavoittelua voidaan tukea määrittelemällä tavat toimia, jotka samalla kuvastavat organisaation arvoja.

4.4.1.3 Kouluttautuminen ja käytännön kokemus

Kouluttautuminen ja osallistuminen erilaisiin verkko-opetusta käsitteleviin foorumeihin koetaan yhdeksi tärkeäksi tavaksi tukea omaa oppimisprosessia. Pelkillä irrallisilla kursseilla ja koulutuksilla ei kuitenkaan saada aikaan todellista ammatillista kasvua. Mukana pitää olla kokonaisnäkemystä vallitsevista olosuhteista ja tavoitteista, joita kohti edetään. Opettajuuden kehittyminen on prosessi, jossa opettajan identiteetti ja samalla ammatti-identiteetti monipuolistuu, vahvistuu ja laaja-alaistuu (Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2002, 468-469). Kursseilla opittua pitää päästä soveltamaan käytäntöön. Vasta kun uudet tiedot ja taidot on rikastettu omilla kokemuksilla ja sitä kautta syntyneellä hiljaisella tiedolla, saavutetaan aitoja oppimistuloksia. Myös Nonakan oppimisprosessissa keskeisessä roolissa oleva kokemusperäisen hiljaisen ja eksplisiittisen uuden tiedon yhdistelyllä on keskeinen rooli uuden tiedon luomisessa (Nonaka & Takeuchi 1995).

4.4.1.4 Vertaistuki ja ”yhteiset tartunta-alustat”

Vertaistuki koetaan erittäin tärkeäksi ammatillisen kehittymisen polulla. Samankaltaisten haasteiden kanssa painivien kesken voidaan yhdessä pohtia ratkaisuja eteen tuleviin haasteisiin. Yhteiset ”tartunta-alustat” eli laajalle opettajajoukolle avoinna olevat verkkokurssialustat koetaan hedelmällisiksi ajatusten herättäjiksi ja kokemusten vaihtopaikoiksi. Turun ammattikorkeakoulussa käytäntönä on, että opettajat pääsevät tutustumaan toistensa tuottamiin verkkokurssitoteutuksiin. Nonaka nostaa organisaation oppimisprosessissa esiin kolme vaikuttavaa elementtiä. Ensimmäinen on hiljaisen tiedon ja eksplisiittisen tiedon vuoropuhelu. Toinen on Ba. Se on fyysinen ja psyykkinen paikka, joka on mahdollisimman suotuisa uuden tiedon luomisprosesseille. Kolmas elementti on jo olemassa oleva tietopääoma. Kun nämä kaikki elementit saadaan vuorovaikutukseen, käsillä on aito tiedonluomisprosessi. (Suurla 2001, 40) Yhteinen ”tartunta-alusta” toimii jokaisen mainitun elementin toteutumispaikkana. Siellä kokeneemmat henkilöt voivat jakaa osaamistaan ja ajatuksiaan noviiseille. Noviisit saavat myös kokemusperäistä tietoa osallistumalla jossain roolissa oikeille verkkokursseille. ”Tartunta-alusta” on osa Ba:ta, oppimiselle optimaalista tilaa. Nonakan Virtual Ba –käsite tulee hyvin lähelle virtuaalista verkossa olevaa yhteistä työskentelyaluetta. Myös olemassa olevaa informaatiota voidaan varastoida ”tartunta-alustoille” ja sitä kautta se on helposti otettavissa käyttöön ja muunnettavissa tiettyä tavoitetta palvelevaksi tiedoksi.

Myös semmonen avoin alusta missä voi saada tartuntoja. Ku ajattelee, et tääl on Seilin saari jos oli spitaaliset. Huono vertaus tietysti, mut jotku aattelee noist perinteisist opettajista et ne (verkko-opettajat) on niinku spitaalisia, ku ne on innostunu. Mut kyl se on sil taval, et jos siel on iso työtila mis on niit opintokokonaisuuksii niinku meil on. Et koko vuosikurssin opsi jäsentyy sinne, ni kyl sielt saa ideoita ja vinkkejä. (Opettaja B, 5)

4.4.1.5 Kehittyminen prosessina

Oma kehittyminen verkko-opettajana nähdään kokemusten ja kouluttautumisen kautta etenevänä jatkuvana prosessina.

Tää oma osaaminen. Must se kehittyy sillai vähä portaittain, et ensin on sitä oppimateriaalia ja sitte tulee tämmöset ohjaukseen liittyvä esimerkiks keskustelutyökalun käytön teknisiä juttuja. Sitten mikä mul on tullu näin viimeks, on nää sisäset työkalut. (Opettaja B, 1)

Prosessien tukeminen aiheuttaa haasteita oppivan organisaation esimiehille. Oppivan organisaation ympärillä käydyssä keskustelussa von Kroghin ja Roosin (1995, 166) mukaan keskitytään liiaksi osattavaan sisältöön, eikä niinkään oppimisprosesseihin, joilla vastataan jatkuvasti esiin tuleviin uusiin haasteisiin. Toisen ihmisen kuten esimiehen suhteessa opettajaan on vaikea ymmärtää mitä toinen todella tietää ja osaa jolloin väärinkäsitysten mahdollisuus kasvaa. Pitäisi muistaa keskittyä enemmän oppimisprosessien tukemiseen kuin yksittäisten osaamisalueiden tarkasteluun.

4.4.2 Ohjaus verkossa

Haastateltujen mukaan opettajan rooli on muuttunut valmiin tiedon jakajasta kohti oppimisprosessin ohjaajaa. Mikään uusi asia tällainen ajatus ei kuitenkaan ole. Jo esimerkiksi Platonin Menon dialogissa pohditaan Sokrateen ja kumppaneiden suulla opettajan roolia ja päädytään tunnettuun sokraattiseen metodiin (Platon 1999, 109-148). Sokraattisen metodin mukaan kasvattaja on eräänlainen kätilö, joka auttaa ihmistä itseään synnyttämään uutta tietoa ja oivallusta asioiden olotilasta. Kasvattaja herättelee ihmisen omia kykyjä kehittyä ja oivaltaa, eikä vain tarjoile valmiiksi pureskeltua tietoa.

Ottaen huomioon Turun ammattikorkeakoulun opiskelijamäärän, mahtuu joukkoon useita opiskelijoita, jotka ovat tieto- ja viestintätekniikkaan ja opiskeluun liittyviltä taidoiltaan sitä tasoa, että apua ja ohjausta varmasti tarvitaan. Lähiopetustilanteet välittömän vuorovaikutuksen mahdollisuuksilla ovat monimuoto-opetuksessa osittain muuttuneet etäläsnäolon tilanteiksi, joissa vaaditaan erityistä panostusta opiskelijaa tukevaan tutorointiin (Pantzar 2004, 62). Verkko-opiskelu on monille opiskelijoille niin uusi tapa, että opettajan pitää ikään kuin tutustuttaa heidät uuteen kouluun. Pitää kertoa netiketistä, mistä saa apua tarvittaessa, miten tehtävät palautetaan ja miten kommentoidaan. On paljon rutiiniasioita, jotka on hyvä käydä läpi heti kurssin alussa (Nevgi, Kynäslahti, Vahtivuori, Uusitalo & Ryti 2002, 39). Myös verkko-oppimisympäristön peruskäytön opastus nousee keskeiseen rooliin, vaikkakin ympäristöt alkavat Internetiä käyttäneelle opiskelijalle olemaan suhteellisen vaivattomia ja selkeitä käyttää (Korhonen 2003, 149). Huolellinen ohjeistuksen ja opastuksen etukäteissuunnittelu nousee tärkeäksi. Opetustilanteet alkavat elää omaa elämäänsä.

Nopeita korjausliikkeitä ja tilanteeseen reagoivaa opastusta on hankalampi antaa kuin lähiopetuksessa.

Kurssin ollessa jo käynnissä, voidaan kohdata tilanteita, joissa pitää auttaa opiskelijoita jonkin teknisen kysymyksen tai ongelman kanssa. Opettajan pitää antaa sekä emotionaalista, että kognitiivista tukea opiskelijalle verkkokurssin edistyessä (Korhonen 2003, 149). Opettajan pitää siksi tuntea käyttämänsä tekniikka niin hyvin, että avustaminen on mahdollista. Pelkän teknisen osaamisen lisäksi pitäisi myös osata kasvattaa opiskelijoita vuorovaikutukseen ja yhteisölliseen asioiden työstämiseen verkossa.(Nevgi, Kurhila, & Lindblom-Ylänne 2002)

Opiskelijoita auttaa jo pelkkä tieto siitä, että tukea on tarvittaessa saatavilla. Ongelmaksi avun pyytämisessä voi Korhosen (2003, 148)mukaan kuitenkin nousta etäisyyskynnys. Ei ole itsestään selvää, että opiskelija ongelmia kohdatessaan ottaa opettajaan yhteyttä.

Eräs opettajuuden osa-alueisiin jako on Malisen artikkelissa (2002, 63-89) esitelty jako epistemologiseen, eksistentiaaliseen ja eettiseen vastuuseen. Epistemologisella vastuulla tarkoitetaan sitä, että opettaja on aidosti aihealueensa asiantuntija. Hänen pitää olla taidoiltaan ja tiedoiltaan edistyneempi kuin oppilaansa. Eksistentiaalinen vastuu liittyy olemassaoloon ihmisenä. Opettajan ja oppilaan pitää kunnioittaa toisiaan ihmisinä. Toisin kuin epistemologisella tasolla liikuttaessa, eksistentiaalisella tasolla opettaja-oppilas suhteen tulisi olla tasavertainen. Kunnioituksen pitää olla molemminpuolista ja sitä kautta on olemassa alueita, joihin opettaja ei saa puuttua. Opettajan pitää pystyä luomaan inhimillisyyden ilmapiiri, joka loppujen lopuksi syntyy onnistuneesta dialogista (Malinen 2002, 74-80). Tämä nousee verkko-opetuksessa erityisen haastavaksi kohdaksi. Erityisesti tilanteet, joissa opettajan pitäisi alkaa puuttua opiskelijan elämänhallintaan ja kotona tapahtuvaan ajankäyttöön ovat herkkiä kohtia, joissa pitää olla erittäin tarkkana. Eettisen vastuun alue on yhdistelmä epistemologista ja eksistentiaalista. Sen voi tiivistää jatkuvaksi pedagogiseksi herkkyydeksi tunnistaa epistemologisen ja eksistentiaalisen alueen rajat. Eli missä opettajan epistemologinen vastuu loppuu ja oppijan eksistentiaalinen vapaus alkaa (Malinen 2002, 80-81). Hyvä opettaja pystyy säilyttämään toista ihmisenä kunnioittavan ilmapiirin, vaikka puuttuisi suuriinkin tiedollisiin puutteisiin.

Haastatellut opettajat kokivat verkossa ohjaamisen monilla eri tavoilla poikkeavaksi perinteisestä luokkahuoneessa tapahtuvasta ohjaamisesta. Lähitilanteessa tapahtuva opiskelu ja siinä tapahtuva ohjaus on saanut rinnalleen etäläsnäoloon liittyviä ohjauksen muotoja (Pantzar 2005, 62).

H:Ohjaus verkossa, ni miten sä määrittelisit tän verkko-opettajan ohjaustoiminnan verkossa?
V: Tottakai ne välineet pitää siin jossai vaihees. Et jos opiskelijat ei osaa sinne mennä tai etsii sielt tehtävii ja tehdä tehtävää tai laittaa sinne tehtävii tai ei osaa tehdä ehopsiansa. Silloinhan se koko juttu ei edes toimi, et sillainhan toi välineet on tietysti tärkee. Opiskeluun liittyvä ohjaus verkossa? Se ajattelutapa. Se kokonaisvaltainen ajattelutapa tarvii varmaan olla, että pystyy ohjaamaan verkossa et mitä siel sit yritettää. Et ei se oo vaa sit semmonen et lykätää joku tehtävä verkkoon ja silloin se on niiku se. Et opiskeluun liittyvä kokonaisvaltainen ohjaus. (Opettaja D, 1)

Opettajan pitää osata suunnitella verkossa tapahtuva ohjaus siten, että otetaan huomioon opiskelijan opiskeluprosessin kokonaisuus. Myös verkkokurssin, niin kuin muidenkin kurssien pitää tukea opiskelijaa tulevaan ammattiin kehittymisessä. Oppimisympäristö käsitteenä pitää Pantzarin (2005, 53) mukaan sisällään paitsi fyysiset välineet, myös erilaisia oppimistavoitteita tukevia aktiviteetteja, kuten erilaiset opiskelijaa oppimisprosessissaan tukevat ohjaustoimenpiteet.

Onk se sit ammattianalyysist lähtien suurinpiirteen ymmärtää, et mikä on nyt tää osa joka menee siel ja mikä on koko opiskelun prosessi ja mikä nimenomaan tää kohta mitä nyt opiskellaan? Opiskeluun liittyvä ohjaus on äärimmäisen tärkeetä. Jos ei opeta perinteisel menetelmäl, ni miten sit ohjaa? Et just toi toimintamalleihin liittyvä ohjaus on just sitä samaa, että millanen opiskeluympäristö meil nyt niinko on. Sen kokonaisuuden oivaltaminen ja ku opiskelijaki keskittyy aina johonkin pätkään siellä, et se ei tuntuis vastenmieliselt se verkko-opiskelu. Siin meil on (haasteita) just ku opettajien taidot on ollu viel vähän hukas. (Opettaja D, 1)

Ohjaus voi olla myös upotettu fyysiseen oppimisympäristöön ohjeistusdokumentteina tai työvälineille kehitettyinä käyttömalleina. Nokelainen (2004, 51) on arvioinut oppimisympäristöjen käytettävyyttä ja hänen mukaansa ohjeistuksen pitäisi olla aina saatavilla ja sen järjestämisessä pitäisi mielellään pystyä ottamaan huomioon virhekriittiset kohdat.

V:…että jos rakentaa sille opiskelijalle loogisen ympäristön, ni se ohjaus on jo siinä ympäristössä sisällä. Muutenhan sitä pitää koko ajan sähköpostissa neuvoa. ”Mee sinne jne” Sit vähän ajan päästä joku toinen kysyy samaa.
H: Elikkä oppimisprosessin ohjeistaminen siel verkossa?
V: Joo se on tärkeintä, et uhrais siihen aikaa ja tekis siitä yksinkertasen ja selkeen. (Opettaja C, 3)

Verkko-opettajan organisointitaidot edistävät mielekkään opetuskeskustelun syntymistä. Ryhmä pitää saada organisoitua keskustelua edistävällä tavalla. Tehtävät ja tehtävänannot pitää olla loogisesti järjesteltyjä. Hyvä verkko-opettaja ottaa huomioon mukana olevien opiskelijoiden osallistumismahdollisuudet. Tehtävien ja materiaalien

pitää olla osallistumismahdollisuuksien suhteen realistisia. Erilaisilla vastaus ja kommentointivelvoitteilla voidaan antaa ryhtiä ja rytmiä oppimisprosessille. (Nevgi, Lindblom-Ylänne & Kurhila 2002, 405-406)

Nokelaisen (2004, 67-68) yhdessä muiden tutkimusryhmän jäsenien kanssa muotoilemissa oppimateriaalin pedagogisen käytettävyyden kriteereissä painotetaan opiskelijalle annetun palautteen tärkeyttä. Motivaatiota lisää oikeassa kohtaa saatu palaute hyvin tehdystä työstä tai korjaava palaute mahdollisista harha-askelista. Ohjauksessa pitäisi pyrkiä tarjoamaan oppijoille erilaisia tilanteita jatkuvaan oman toiminnan ja oppimisen reflektointiin (Järvinen & Poikela 1997, 150-151). Tällaista tavoitetta toteuttaa esimerkiksi erään haastatellun tapa tarjota opiskelijoille avoimesti erilaista informaatiota heidän opiskelujensa etenemisestä.

Se (ohjaaminen) voi näkyä esimerkiks keskustelualueella mun ohjaavina kommentteina. Se voi näkyä sitten tämmösinä ohjaavina materiaaleina ja sit semmosina viikottaisina… Mä käytän semmosia opiskelijaoppaita, sisäisiä työkaluja tos meidän verkko-oppimisympäristös. Mul on mun omalle tutoriaalille semmonen sivu, mis mä ohjaan monella tavalla. Kirjaamalla sinne esimerkiks heidän aktiivisuuttaan, osallistumistaan siihen ryhmään et ne voi itse seurata myös sitä, miten he ovat osallisia ja tuomal sinne yhteenvetoja heidän tutoriaalivälilehdistään ja tämmösistä asioista. (Opettaja B, 1)

Verkko-opetuksen taustalla vaikuttavat perusdidaktiset ja peruspedagogiset mallit, joita vain pyritään soveltamaan verkkoa hyödyksi käyttäen. Verkkopedagogiikkaa voisi ajatella pedagogiikkana lisättynä tietyillä välineisiin liittyvillä lisäpohdinnoilla. Välineiden huomioonottaminen on kuitenkin äärimmäisen tärkeää, koska ne tuovat mukanaan uusia tilanteita, joista opettajalla pitää olla pedagogisesti perusteltuja näkemyksiä. (Pantzar 2004, 50)

Hyvään verkko-opettajuuteen, kuten opettajuuteen yleensäkin, kuuluu toimiva vuorovaikutus. Verkossa vuorovaikutus poikkeaa muodoiltaan luonnollisessa maailmassa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta. Sitä varten verkko-oppimisympäristöissä on olemassa erilaisia työkaluja. Teknisesti ne ovat yleensä helppoja käyttää, mutta viestintä ei aina ole yhtä mutkatonta. (Aarnio & Enqvist 2002; Korhonen 2003) Jotta vuorovaikutus alkaisi toimia oppimistavoitetta tukevalla tavalla, on opettajan hyvä antaa ohjausta verkossa keskusteluun. Keskustelun laadun kannalta on tärkeää, että keskustelun ja tiedontuottamisen roolia tarkennetaan opiskeluprosessin aikana. (Järvelä 1997, 98) Kun vuorovaikutus alkaa aidosti toimia, parantaa se huomattavasti syvällisen

oppimisen mahdollisuutta. Aito vuorovaikutus yhteisöllisessä hengessä tukee syväsuuntautunutta ja merkityksellistä oppimista (Korhonen 2003, 246).

4.4.2.2 Kehittyvä ohjaus

Ohjaustyyliä pitää haastateltujen mielestä pystyä muuttamaan kurssin kuluessa. Liikkeellelähtö hyvin selkeästi ohjeistamalla, on koettu hyväksi tavaksi varmistaa verkko-opiskelun alkutaival.

> Eli vanha kunnon behavioristinen, et tee tämä, on ihan hyvä. Se yleensä tehoaa alussa. Mut sit ku päästään pitemmälle, ni sit pitää ottaa tämmönen Diana-malli, mis tulee dialogi mukaan ja tutkiva oppiminen. (Opettaja A, 3)

Behaviorismin mukaan oppimista voidaan havainnoida tehokkaimmin ja luotettavimmin tarkkailemalla yksilön ulkoista käyttäytymistä. Tunnetuin tämän näkemyksen edustaja on varmaankin Pavlov ehdollistavine koirakokeineen. Näkemys pohjaa aikansa tieteessä vallinneeseen positivistiseen suuntaukseen, jossa varottiin kaikkea metafyysiseen ja henkiseen, mielen sisäiseen viittaavaa. (Nevgi & Lindlom-Ylänne 2002, 85-86) Behaviorismia, kuten myös positivismia, kritisoidaan nykyään yleisesti (Alasuutari 1994). Toisinaan vaikuttaa myös siltä, että kritiikki on liian yksinkertaistavaa ja positivismi ja behaviorismi samaistetaan huonon tieteen ja huonon opettamisen kanssa ilman sen syvällisempää asiaan tutustumista (Töttö 2000, 7). Behaviorismi oli verkko-oppimisessa alkuaikoina hyväksytty oppimisnäkemys. Käytettiin valmiita opetusohjelmia, jotka antoivat suoran ohjelmoidun palautteen oppijan toimista. (Nevgi, Lindblom-Ylänne & Kurhila 2002, 408-410)

Kun verkkokurssi on saatu kunnolla liikkeelle, voidaan siirtyä vapaampiin ohjauksen käytäntöihin. Tällaisiksi mainittiin dialogiin ja konstruktivistiseen otteeseen pohjautuvat lähestymistavat. Konstruktivistisia oppimisnäkemyksiä on useita. Eräs tapa on jakaa ne kognitiiviseksi konstruktivismiksi ja sosiokulttuuriseksi konstruktivismiksi. Kognitiivisen suuntauksen sisällä keskitytään yksilön sisäiseen tiedonkäsittelyyn ja sosiokulttuurisessa painotetaan tiedonluonnin yhteisöllistä luonnetta. (Nevgi & Lindlom-Ylänne 2002, 106) Vygotskya pidetään yhtenä sosiokulttuurisen suuntauksen tärkeimpänä ajattelijana. Hänen mielestään tiedon synnyn alkuperä on sosiaalisessa maailmassa. Ihmiset luovat yhdessä uutta tietoa ja oppiminen tapahtuu aina

vuorovaikutuksen ja sosiaalisen toiminnan kautta (Wertsch 1991, 89). Konstruktivismi on noussut ehkä yleisimmin tavoitelluksi oppimisnäkemykseksi verkko-opetuksessa. Verkkopedagogiikassa puhutaan paljon esimerkiksi tiedon yhteisöllisestä rakentelusta. (Nevgi, Lindblom-Ylänne & Kurhila 2002, 408-410) Konstruktivismin ja humanistiskokemuksellisen näkemyksen samaistamisesta seuraa kuitenkin se vaara, että jätetään opiskelija tai opiskelijaryhmä yksin konstruoimaan omaa tietämystään, ilman tarvittavaa tukea ja ohjausta. (Nevgi & Lindlom-Ylänne 2002, 109)

Dialogista oppimista Suomessa ovat tutkineet Enqvist ja Aarnio. He ovat tutkimustensa pohjalta laatineet Diana -mallin, jossa keskeisessä roolissa on aidon dialogin synnyttäminen opittavan asian ympärille. Dialogia voidaan edistää monella tavalla. Voidaan yrittää löytää kognitiivisesti todenmukaisia ongelmia. Toiseksi voidaan tukea opiskelijoiden verkkodialogin syntyä kuvaamalla oppimisprosessia, harjoittelemalla ajatusten ulostuomista ja opettelemalla kuuntelemaan ja pohtimaan toisten esittämiä ajatuksia. Kolmanneksi erittäin tärkeää on jonkinlaisen yhteisöllisyyden tunnun synnyttäminen. Luottamuksellinen ja aito dialogi vaativat ”jään murtamisia” ja rohkaisevaa toimintaa. (Aarnio ja Enqvist 2004)

4.4.2.3 Opettajan läsnäolo verkossa

Haastateltujen mielestä läsnäolon tunnun luominen on erittäin tärkeä osa verkko-opettajan roolia. Se on mahdollista saada onnistumaan kiinnittämällä huomiota ensinnäkin opetuksen suunnitteluun ja organisointiin. Toiseksi on tärkeää ohjata keskusteluja siten, että luodaan sosiaalinen, oppimiselle myönteinen ilmapiiri. Kolmanneksi pitää harrastaa myös suoraa opettamista ja opiskelijoiden aktivointia kysymysten ja ongelmien avulla. (Nevgi, Lindblom-Ylänne ja Kurhila 2002, 407-408).

4.4.3 Tieto- ja viestintätekniset taidot

Erityisesti verkko-opetuksessa korostuu välineen riittävä hallinta, jotta opettaja voi varmoin ottein käyttää sitä omiin tarkoituksiinsa. Verkkoluotsi- ja Verkkotutor-sivustoilla puhutaan verkko-opettajan teknisestä roolista. Välineen käyttöön liittyy kurssin rakentaminen, sisällön tuottaminen ja erilaisten ohjaustyökalujen käyttö. Väline

tai sen käytön osaamattomuus ei saa estää opettajaa toimimasta kussakin opetus- ja oppimistilanteessa tarkoituksenmukaisella tavalla.

Käytännössä verkko-opiskelu on Internetin tarjoamien palveluiden, kuten sähköpostin, www:n, keskusteluryhmien ja ryhmätyöohjelmien soveltamista opiskelussa ja opettamisessa (Pantzar 2005, 55). Yksi nykyään melkein pääsääntöisesti käytetty Internet-pohjainen väline on verkko-oppimisympäristö. Käytössä oleva ympäristö on hallittava riittävällä tasolla, jotta kurssien rakentaminen ja opiskelijoiden ohjaaminen onnistuu. Haastateltujen mielestä verkko-oppimisympäristön hallinta ja käytännön opettelu antaa välineitä myös kurssitoteutuksen suunnitteluun ja oman ymmärryksen rakentamiseen verkko-opettajuudesta.

H: Onko sulla joku tavallaan semmonen käännekohta, miten sul on kehittynyt toi sun ajatus siitä, mitä verkko-opetus on? Puhuit et se ei oo materiaalinjakoo, vaan se on jotain muuta.
V:Ehkä se on siinä vaihees ollu, ku tavallaan on ite tätä Optima alustaa joutunu työstämään. Ja sit tavallaan on saanu niitä eväitä noilt eri kursseilt, ku mitä on käyny, ni se varmaan. (Opettaja E, 3)

Pantzar (2005, 52-55) käyttää termiä informaatio- ja kommunikaatioteknologia (IKT) puhuttaessa erilaisista opetusta tukemaan suunnitelluista teknologisista toteutuksista, verkko-oppimisympäristöistä. Aiheen ympärillä käytetyissä käsitteissä on muutenkin paljon sisällöllisiä variaatioita. Myös oppimisympäristö on käsitteenä hyvin monella tavalla käytetty (Pantzar 2001, 108). Turun ammattikorkeakoulussa käytössä on tällä hetkellä Optima-, WebCT- ja Moodle- verkko-oppimisympäristöt.

Yhtenä tieto- ja viestintätekniikan opetuskäyttöön liittyvänä osaamisalueena voidaan pitää taitoa valita oikea väline tai oikea media kulloisellekin opetuksen kokonaisuuteen kuuluvalle toimenpiteelle. Esimerkiksi verkko-oppimisympäristöjen sisällä ja sähköpostin välityksellä voi halutessaan käydä luottamuksellista keskustelua. Jos haluaa tehokkaammin jäsentää keskustelun kulkua, tarjoavat verkko-oppimisympäristöt paremman vaihtoehdon. Jos taas haluaa saada viestinsä julki mahdollisimman laajasti, voi blogi olla silloin oikea ratkaisu. (Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2002)

4.4.4 Tiimi- ja verkostotoiminta

Tella (2001) pitää yhtenä verkko-opettajan roolina verkottujana ja verkottajana olemista. Sillä tarkoitetaan sekä oman itsensä verkottamista erilaisiin asiantuntijoihin ja

palveluntarjoajiin, että taitoa ohjata opiskelijat verkottumaan yhteisöllisen työskentelyn hengessä. Eräs haastateltu opettaja tosin totesi opiskelijoiden yhteisölliset ja avoimet toimintataidot opettajien vastaavia taitoja paremmiksi.

Tiimissä toimiminen ei tietenkään ole mikään uusi tapa toimia. Kautta historian ihmiset ovat yhdistäneet osaamistaan ja verkostoituneet esimerkiksi kaupankäynnin ja sodankäynnin merkeissä. Kärkkäisen (1997, 153) mukaan tiimit nousivat erityisesti työn uudelleen organisoinnin hengessä virallisen keskustelun piiriin 1970 ja -80 luvuilla ja uudelleen 90-luvun puolella. Perusteluna tiimiytymiselle on ollut erityisesti ongelmanratkaisukyvyn tehostaminen. Niemelän (1997, 178) mukaan nykyinen oppivan tiimin ajatus on hyvin lähellä vapaan sivistystyön parissa syntyneen opintopiirin ajatusta. Molemmissa nousee olennaisiksi asioiksi kokemuspedagogiikka, ryhmänä toimiminen ja oman oppimisen ohjaaminen.

4.4.4.1 Toteutustiimi

Verkkokurssin rakentaminen voidaan nähdä projektina, jossa on mukana eri alojen asiantuntijoita. Projektiorganisaatio on joukko ihmisiä, jotka ovat kerääntyneet tiimiin yhteisen vision ympärille. Tiimi voi olla luonteeltaan pysyvä tai lyhytaikainen. Se voi olla reaalimaailmassa kokoontuva tai pelkästään verkon välityksellä yhteyttä pitävä. Tiimin ei tarvitse olla virallinen organisaatio. Se voi olla epämuodollinen ja löyhä verkosto, jossa eri osaajien panos auttaa koko joukkoa uuden tiedon luonnissa. Nämä ajatukset menevät hyvin lähelle Nonakan ja Takeuchin (1995) tietoa luovaa tiimiä.

Verkko-oppimateriaalin tuottamisessa on toisinaan monia erilaisia taitoja vaativia osuuksia, ja niistä yksin selviytyminen ei tunnu kohtuulliselta, eikä toisaalta tarkoituksenmukaiseltakaan. Hyvänä ratkaisuna tilanteeseen on tuottaa oppimateriaalit osana yhteisöllistä oppimisprosessia (Koli & Silander 2002, 85).

Portimojärvi ja Poikela ovat jakaneet verkko-opetuksen tiimin tehtäväkentän kuuteen osa-alueeseen: pedagoginen perusta ja toimintatapojen valinta, oppimisprosessin ohjaaminen, sisällöllinen asiantuntemus, oppimateriaalin tuotanto, tekninen osaaminen sekä hallinto ja järjestelyt. Nämä tehtävät jaetaan tiimin toimijoiden kesken. Tiimin

päälliköllä on vastuu kaikista kuudesta alueesta. Asiantuntija keskittyy sisällölliseen osaamiseen ja materiaalin tuotantoon. Opettaja keskittyy sisältöosaamisen ja materiaalintuotannon lisäksi pedagogisten toimintatapojen valintaan ja oppimisprosessin ohjaamiseen. Tutorin alueita ovat oppimisprosessi, materiaali ja sisältö. Teknisen tuen rooli liittyy teknisen osaamisen lisäksi hallintoon, pedagogiikkaan ja materiaalin tuotantoon. Sihteeri hoitaa hallintoa ja siihen liittyviä järjestelyjä. (Poikela & Portimojärvi 2004, 105-109)

Tiimityöskentelyyn kuuluu myös projektin koordinointi sekä tavoitteellisuuden ja tuloksellisuuden varmistaminen. Verkkokurssi ei valmistu, jos joku ei ota selkeästi vastuuta kokonaisprojektin läpiviennistä. Verkko-opetuksen tiimi on asiantuntijaorganisaatio ja se asettaa omia erityisvaatimuksia tiimin johtamiselle. Nonakan tiedonluomisprosessissa toimiminen vaatii osallistujilta kykyä aitoon vuorovaikutukseen muiden tiimin jäsenten kanssa. Pitää osata aukaista oma tietämyksensä muiden arvioitavaksi ja myös osata ottaa vastaan muiden ajatuksia. (Nonaka & Takeuchi 1995)

Sengen oppivan organisaation määrittelyssä yhteistoiminnallisuus ja tiimioppiminen nousevat myös keskeiseen rooliin. Parhaalla mahdollisella tavalla opitaan ja ratkaistaan vastaan tulevia ongelmia, kun pystytään yhdistämään kaikkien tiimin jäsenten asiantuntemus yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Tätä organisaatio voi tukea antamalla tiimille ja sen yksittäisille jäsenille tarpeeksi valtuuksia viedä asioita eteenpäin. (Senge 1990)

Ketään ei voida menestyksekkäästi pakottaa tiimityöskentelyyn, koska kiinnostus sitä kohtaan pitää tulla sisältäpäin. Suomessa on voimassa vahva yksin puurtamisen perinne (Niemelä 1997, 191). Organisaatio voi kuitenkin pyrkiä luomaan olosuhteet mahdollisimman suotuisiksi tiimissä työskentelylle. Nonakalla Ba kuvaa tällaista tilaa. Tärkeimpinä tekijöinä Ba:n syntymiselle Nonaka mainitsee luottamuksellisen ilmapiirin ja yhteiseen tavoitteeseen sitoutumisen (Nonaka & Teece 2001, 24). Opettajat kokevat organisaation ja esimiesten tuen tärkeäksi. Ilman kunnollista tukea tiimien työ jää puuhasteluksi. Tiimityön pitää olla organisaation luonnollinen tapa toimia ja sen pitää nivoutua yhteen organisaation tavoitteiden kanssa. Senge (1990) puhuu

systeemiajattelusta, jossa pyritään mahdollisimman kokonaisvaltaisesti huomioimaan jokaisen mukana olevan toimijan näkökulmat käsillä oleviin asioihin.

Tiimityöskentely koettiin erittäin hedelmälliseksi malliksi verkko-opettajuuden haasteisiin vastaamisessa. Joidenkin haastateltujen mielestä se on jopa välttämätöntä. Yhtenä tiimityöskentelyn tuomana selkeänä etuna on mahdollisuus erikoistua johonkin tiettyyn osaamisen alueeseen. Tämä on haastateltujen mielestä paras tapa vastata esimerkiksi jatkuvasti monipuolistuvan tieto- ja viestintäteknisen välinevalikoiman nostamiin osaamishaasteisiin.

... jotkut keskittyis vaikka siihen materiaalin tuottamiseen ja jotkut ohjaamiseen ja jotkut rakenteen tekemiseen. Tällasta ei ole käsittääkseni paljoa tapahtunu ja se on tästä organisaatiosta kiinni, koska koulutuspäällikön pitäis ymmärtää, että me annetaan tolle enemmän resursseja ja otetaan siltä muita tunteja pois. Jolloin se vois erikoistua joihinkin juttuihin. (Opettaja C, 4)

Erikoistuminen vaatii resursseja ja sovittuja toimintamalleja. Pelkästään erikoistumisenkaan kautta ei pystytä ottamaan uusia taitoja haltuun. Toisinaan tiimiytymiseen liitetty toiminnan tehostuminen voi olla vain näennäistä (Kärkkäinen 1997, 153). Sengen mielestä tiimit ovat modernien organisaatioiden oppimisen perusyksiköitä, eivät yksilöt. Jos tiimioppimista ei hallita, on koko organisaatiolla vakava oppimisongelma. (Senge 1990, 10)

4.4.4.2 Tuki tiimityöskentelylle

Ensikosketusvaiheessa koetaan saatavan osuvaa tukea samanlaisia kokemuksia omaavilta kollegoilta. Heidän kanssaan voidaan yhdessä pohtia uusia tilanteita ja niiden synnyttämiä haasteita. Senge erottelee tiimin oppimisprosessissa vuorovaikutuksen kahteen eri kategoriaan. Niistä toinen, eli dialogi, pitää sisällään yhteisen ymmärryksen laajentamisen. Dialogissa perimmäisenä tavoitteena ei ole oman näkökulman voitokkuus väittelyssä, vaan oman ja muiden ymmärryksen laajentaminen. Siinä pyritään ottamaan kaikkien tiimin jäsenten ajatukset ja näkökulmat huomioon ja rakentamaan monipuolista ymmärrystä käsillä olevasta ilmiöstä. (Senge 1990, 238-249) Verkko-opettajuuden oppimisprosessissa dialogi mahdollistaa kokemusten jaon ja sitä kautta arvokkaan käytännön kyllästämän osaamisen leviämisen. Dialogin onnistuminen

ei kuitenkaan ole itsestään selvää. Se vaatii yksilötasolla kykyä luopua omista vahvoista ennakko-oletuksista ja antautumista aidolle yhdessä ajattelulle. (Senge 1990, 10)

Tiimimäinen toiminta edellyttää ainakin kahden eri tason asiaa. Ensimmäinen taso liittyy koko organisaation toimintakulttuuriin. Esimiesten pitää tukea tiimin työskentelyä ja opettajien pitää olla valmiita jakamaan omaa osaamistaan muille. Organisaatiossa pitää olla vallalla yhteisölliset toimintatavat yleisemminkin. Rahoitus on joissakin tapauksissa sidottu tuotantotiimien ylialaisuuteen. Jotta aidot hyvin toimivat yli koulutusalojen toimivat tiimit olisivat käytännössä mahdollisia, pitää tavoitteenmäärittely ja resurssienohjaus olla koko organisaation tasolla erittäin selkeää. Nykyään ylialaiset tiimit eivät vielä käytännössä oikein ole toimineet eräiden toimijoiden halukkuudesta huolimatta. Toisen tason, eli yksilötason edellytyksenä on jokaisen yksittäisen opettajan valmius ottaa oma roolinsa tiimissä ja kantaa vastuu sen mahdollisimman hyvästä hoitamisesta. Uusien asioiden opettelu vaatii nöyryyttä ja oman paikan löytyminen tiimistä pitää tapahtua aidosti tiimin kokonaistoimintakyky ja tavoitteet huomioiden. Opettajalla pitää olla valmiutta jakaa omaa osaamistaan ja omaa työpanostaan koko tiimin hyväksi.

4.4.4.3 Laajempi verkosto ja sen tukeminen

Kärkkäinen päätyi (1997, 169) opettajatiimien tutkimuksissaan havaintoon, että onnistunut tiimityöskentely johti ennemminkin tiimin avautumiseen ja liittymiseen osaksi ulkopuolista toimintaverkostoa, kuin sisäisen yhtenäisyyden kasvuun. Hänen kahtena eri vuotena samoille tiimeille tehdyissä haastatteluissa nousi tiimin kokemusten kasvettua, toisena vuotena, entistä tärkeämmäksi huolenaiheeksi suhteet ulkopuolisiin verkostoihin. Liittyminen luontevaksi osaksi laajempaa verkostoa koetaan erittäin tärkeäksi. Myös Sengen systeemiajattelussa painotetaan kokonaisuuksien huomioimista. Vain kaikkien kulloinkin käsillä olevaan ilmiöön olennaisella tavalla vaikuttavien tahojen huomioonottaminen mahdollistaa kehittämistyön. (Senge 1990)

Tavoitteellisesti toimivaa ydintiimiä laajemman yhteisön verkko-opettajalle muodostaa monet oman organisaation ja myös sen ulkopuolella olevat toimijat. Yhtenä tällaisen laajemman verkoston tai yhteisön edustajana voidaan pitää mukana olevia opiskelijoita.

Korhosen (2003, 247) mukaan yhteisöllisyys tukee verkko-opiskelijoiden oppimista. Laajempi verkostoajatus kannattaa opettajan näkökulmasta ottaa vakavasti myös oppimisprosessin ohjaamisen onnistumiseen liittyvänä seikkana. Jotkin haastateltavat nostivat esiin myös opiskelijoiden mahdollisen roolin verkkokurssin tuotantoon ja toteutukseen liittyvän ydintiimin sisällä.

…vois ottaa näit vanhempii opiskelijoit niinku mukaan siihen ohjaukseen, elikä tulis tällasiks opiskelijatuutoreiks. (Opettaja E, 1)

Toisen tärkeän laajemman verkoston toimijaryhmän muodostavat esimiehet. Heillä nähdään olevan erilaisia rooleja henkisen tuen antamisesta aina resurssien tarjoamiseen ja tulosten vaatimiseen. Kolmannen tärkeän verkoston osan muodostavat työelämän edustajat. Opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta suhde koko yhteiskuntaan nousee tärkeäksi huomiota vaativaksi verkoston taustatekijäksi. Ihminen on verkostoituvan yhteiskunnan kautta entistä aktiivisempi osa ympäröivää maailmaa (Niemelä 1997, 189). On tärkeää oppia tiedostamaan yhteiskunnan muutoksia ja niiden vaikutusta omaan elämäntilanteeseen. Opettajan pitää pohtia sitä, miten maailma muuttuu opiskelijoiden ympärillä? Mitä muuttuvia vaatimuksia opiskelijoihin kohdistuu tulevaisuudessa ammattilaisina ja miten opettaja heitä siihen valmistaa? Miten opettajan rooli muuttuu ja millaisia velvollisuuksia hänellä on muuttua, koska kuitenkin opettaja on osaltaan vastuussa opiskelijoiden tulevista ammatillisista valmiuksista?

5. OPPIMISPROSESSI TARINANA

5.1 Tutkimusmenetelmän valinta

Tutkimusaiheeni pohdinta alkoi mielenkiinnosta selvittää niitä erilaisia tarinoita, miten opettajat ovat kehittyneet verkko-opettajuudessaan. Narratiivinen lähestyminen aiheeseen tuntui sitä kautta kaikkein luonnollisimmalta. Alasuutarin (1994, 108) kirjaa lukiessa löysin narratiivisen tutkimusotteen esittelyn yhteydessä Proppin (1928/1998) ja hänen juonirakenneanalyysinsa.

5.2 Narratiivinen tutkimus

Narratiivinen tutkimus on alun perin syntynyt kirjallisuuden tutkimuksen piirissä. Nykyään sille on löydetty sovelluskohteita myös yhteiskunta- ja käyttäytymistieteissä (Vilkko 1997; Dundes 1998; Heikkinen 2001; Syrjälä 2005). Narratiivisen tutkimuksen piirissä on useita eri käsitteitä, joihin teen tässä lyhyen katsauksen.

Teemalla tarkoitetaan sitä, mistä tarina syvimmällä tasollaan kertoo (Suomela 2001, 141). Teemaa voidaan lähestyä tekstin rakenteen kautta, kuten tehdään strukturalisistisessa ja formalistisessa traditiossa. Toinen tapa on lähestyä teemaa lukijan ja hänen tulkintansa kautta. Propp edustaa venäläisiä formalisteja, joka tarkoittaa, että tässä tutkimuksessa teemaa lähestytään tekstin rakenteen kautta.

Teemaa lähellä olevia käsitteitä ovat aihe, motiivi, teesi ja temaattinen kenttä. Aihe vastaa, samoin kuin teema, kysymykseen mistä tarina kertoo. Aihe on kuitenkin konkreettisempi. Motiivi on pienempi kuin teema, eli sama teema voi sisältää useita eri motiiveja. Motiivi on lähellä Proppin analyysin funktion käsitettä. Teesi hahmottuu lukijalle tulkinnan myötä. Teeman ja teesin ero on totuusarvossa. Teesi tai väite voi olla epätosi, mutta teemasta ei voi sellaista päätelmää tehdä. Temaattisen kentän käsitteellä pyritään ottamaan haltuun teemojen esiintymien erot. Eli yksittäisen teeman sijasta puhutaan temaattisesta kentästä, joka sallii enemmän variaatioita (Suomela 2001, 143-146). Tässä tutkimuksessa sopiva käsite on temaattinen kenttä. Tieto- ja viestintäteknisiä välineitä opetustyössään käyttävien opettajien maailma on niin monipuolinen, että se pitää sisällään useita erilaisia teemoja, kuten oma ammatillinen kasvu, työn ja vapaa-ajan yhteensovittaminen ja tiimissä toimiminen. Toisaalta oppimisprosessissa liikutaan myös kahdella tai jopa kolmella ontologisella tasolla eli yksilön, tiimin ja koko organisaation tasolla.

Tarinan ja kertomuksen käsitteiden välille tehdään tasoero. Tarina on sisällön tasoa, eli mitä on todella tapahtunut. Kerronta taas viittaa ilmaisun tasoon, eli kertomukseen siitä mitä on tapahtunut. Narratologiassa tähän yhteyteen otetaan mukaan vielä kolmas taso, joka on teksti. Tekstissä liikutaan materiaalisella tasolla, eli se on väline, jolla tarina ja kertomus välitetään lukijalle. Tässä tutkimuksessa tarinan tasoa edustavat opettajien

todelliset oppimisprosessit. Kerronnan tasoa edustavat tehdyt haastattelut ja tekstin tasoa ääninauhat, litteroidut tekstit ja tämä tutkimus.(Ikonen 2001, 184-186)

Narratologiassa on kehitelty erilaisia keinoja tarinoiden tapahtumien analysointiin. Tapahtumia käsitellään funktionaalisina yksiköinä, jotka ovat juonellisessa suhteessa toisiinsa. Lähtökohdan tällaiselle tutkimukselle rakensi Propp. (Ikonen 2001, 187)

Juonen käsite on tunnistettu jo Aristoteleen Runousopista lähtien. Jos tarina vastaa kysymykseen mitä tapahtui, vastaa juoni kysymykseen miksi tapahtui. Juoni luo yhteyden erilaisille tapahtumille ja auttaa lukijaa ymmärtämään ja eläytymään tarinan kulkuun. (Ikonen 2001, 194-202) Tässäkin tutkimuksessa pyritään selvittämään opettajien oppimisprosesseihin sisältyviä juonia. Eli mikä on liikuttanut opettajia omissa oppimisen tarinoissaan eteenpäin.

5.3 Proppin juonirakenneanalyysi

Proppin 1928 ilmestynyt teos *Kansansadun morfologia* on modernin narratologian, strukturalismin piirissä syntyneen analyysin varhaisia klassikoita. Propp analysoi venäläisiä kansansatuja kiinteiden, formalistista motiivin käsitettä lähellä olevien narratiivisten peruselementtien eli funktioiden avulla. (Suomela 2001, 147) Tieteenfilosofiassa formalismi viittaa ajattelumalliin, jossa päättely pohjautuu formaaliin systeemiin, johon kaikki teorianmuodostuksen oikeutus ja totuudellisuus viimekädessä perustuu. Formaali systeemi luo pohjan päättelyketjuille yksittäistapauksessa. (Kuhn 1996, 273) Se pitää sisällään symboleita, jotka ovat tieteellisen päättelyn työkaluja. Proppin formalismissa formaali järjestelmä on koko juonirakenne, jossa yksittäisiä symboleita edustavat eri juonenkäänteet eli tarinan kulun ja juonen kannalta merkitykselliset tapahtumakokonaisuudet. Mitä jäntevämpi tarina juonellisesti, sitä tehokkaammin se keskittyy juonirakenteeseen ja sen eteenpäin kuljettamiseen.

Propp ei ollut tyytyväinen satujen luokitteluun ulkokohtaisilla kriteereillä, kuten eläinsadut tai lohikäärmesadut. Satu voi sisältää piirteitä monista tällaisista tyypeistä. Luokittelun pitää hänen mielestään perustua jollekin vakaammalle perustalle (Propp

1928/1998, 5). Hän ryhtyi luokittelemaan satuja niiden juonirakenteen pohjalta. Jos kaksi eri satua sisältää samat juonenkäänteet, funktiot, voidaan sanoa, että ne kuuluvat samaan satutyyppiin (Alasuutari 1994, 109).

Venäläiset formalistit kritisoivat silloisen kirjallisuudentutkimuksen positivistis-biografista otetta. Teosta ei saisi palauttaa yhteiskunnalliseen taustaansa, kirjailijan persoonallisuuteen tai elämänvaiheisiin. Pitää keskittyä itse tekstiin ja kieleen. Sen analysoinnilla saadaan selville kirjallisuudellisuuden maailma. Etsittiin tieteellisyyttä kirjallisuuden tutkimukselle. Kielitiede koettiin tärkeäksi lähtökohdaksi. (Korsisaari 2001, 291) Propp (1928/1998, 11) nostaa luokittelun ideaaliksi kasvitieteilijä Linnaeuksen luokittelumallin. Tässä tutkimuksessa en kuitenkaan ole kiinnostunut pelkästään tekstistä. Oikeastaan teksti on sivuseikka. Pääasiallinen kiinnostuksen kohteeni ovat opettajien todelliset tarinat, eli heidän oppimisprosessinsa.

Luokittelu on tarinoiden tutkimuksen perusta, koska tarinat ovat hyvin moninaisia, eikä niitä voida kokonaisina kaikkia tutkia materiaalin laajuudenkaan vuoksi. Oikeanlainen luokittelu on ensi askel kohti tieteellistä kuvailua. Jälkeen tulevan tutkimuksen tarkkuus riippuu alkuperäisen luokittelun tarkkuudesta. Ennen luokittelua aineistoon pitää tutustua syvällisesti. Ei siis pidä aloittaa luokittelusta, vaan luokittelun pitää nousta materiaalista. Alasuutarin (1994, 114) sanoin kyse on *emic* tyyppisestä tutkimusotteesta. (Propp 1928/1998, 5).

Proppin juonirakenneanalyysi pitää sisällään useita erilaisia käsitteitä. Tärkeimmät käsitteet ovat keskeiset henkilöt (*dramatis personae),* funktio ja tapahtumakokonaisuus *(move).* Tarinan keskeiset henkilöt suorittavat tarinoissa erilaisia tekoja. Nämä yksittäiset teot muodostavat tarinan funktiot, eli tarinan pienimmät rakenne-elementit. Funktiot esiintyvät samassa järjestyksessä, mutta jokaisessa saman tyypin tarinassakaan ei tarvitse aina olla mukana kaikkia mahdollisia funktioita (Propp 1928/1998, 22). Propp löysi 31 funktiota luokitellessaan venäläisiä kansansatuja. Kolme ensimmäistä ovat: yksi perheenjäsen lähtee pois kodin piiristä, sankarille esitetään kielto ja kieltoa rikotaan.

Propp asettaa funktioiden määrittelylle eräitä vaatimuksia. Määrittely ei saa olla riippuvainen siitä kuka suoritti funktion. Toiseksi määritelmä pitää esittää substantiivina

kuten ristiriita, lento tai tutkinta. Kolmanneksi funktiota ei voida määrittää irrallaan sen paikasta tarinan juonellisessa kulussa. Funktio on tarinan keskeisen hahmon teko, joka on määritelty silmälläpitäen sen merkitystä koko tarinan tapahtumien kululle. (Propp 1928/1998, 21)

Funktioista koostuu tapahtumakokonaisuuksia (moves), jotka toimivat juonenkäänteinä ja ne muodostavat lopulta juonellisesti etenevän tarinan kokonaisuuden. Tässä tutkimuksessa funktioita merkittävämmäksi koin tapahtumakokonaisuuksien käytön analyysivälineinä. Yksittäiset funktiot olivat siinä määrin konkreettisia ja vaihtelivat eri toimijoiden kohdalla, että niiden yhdistely tuntui vaikealta. Tapahtumakokonaisuuksia aineistostani löytyi 13 kappaletta. Tapahtumakokonaisuuksia voi saman tarinan sisällä olla useita rinnakkaisia. (Propp 1928/1998, 96) Opettajien tarinoiden rinnalla kulkee koko ajan kaikkien verkoston eri toimijoiden tarinat. Tarinakokonaisuus on valtava, joten aion keskittyä vain opettajan näkökulmaan. Olisi mielenkiintoista kuljettaa rinnalla opiskelijan näkökulmaa, mutta se kasvattaisi tätä tutkimusta liikaa. Eräs esimerkki kahden näkökulman rinnakkaiselosta, vaikkakaan ei narratiivisena tutkimuksena toteutettuna, löytyy Korhosen (2003) väitöskirjasta verkko-oppimisesta.

Propp nostaa esiin joitain muitakin tarinaan kuuluvia elementtejä. Konnektiiveilla tehdään tarinan eri toimijoille tiettäväksi tapahtumien kulku toisaalla. Toisto kuuluu myös tarinan elementteihin. Tarinan keskeisten henkilöiden motivaatiot kertovat lukijalle syitä tapahtumien kululle. Ne eivät ole elementteinä yhtä vakaita kuin funktiot tai konnektiivit, vaan saattavat muuttua samankin tarinan sisällä. Koko tarinan liikkeellepanevana motivaationa on joko roiston suorittama paha teko tai johonkin asiaintilaan liittyvä puute. (Propp 1928/1998, 71-78; 92) Tässä tutkituissa tarinoissa liikkeellepanevana alkutilanteena toimii kokemattomuus ja osaamattomuus soveltaa tieto- ja viestintätekniikkaa pedagogisesti mielekkäällä tavalla. Tavoiteltavana tilana on kasvaa osaavaksi ja kokeneeksi verkko-opettajaksi, joka pystyy organisaatiossaan käyttämään osaamistaan mahdollisimman täysipainoisesti ja koko organisaatiota hyödyttävällä tavalla.

Jokaisella keskeisellä toimijalla on oma toiminta-alueensa. He suorittavat tekojaan oman toiminta-alueensa sisällä (Propp 1928/1998, 79). Esimerkiksi opiskelijoilla on omat toiminta-alueensa, kuten esiin noussut yksinhuoltajaäiti, jonka verkko-opiskelun

tarinan toimintaympäristö sijaitsee hänen kotonaan oman perheen tietokonenurkkauksessa. Jokaisella toimijalla on tietyt ominaisuudet, kuten ikä, sukupuoli, sosiaalinen asema, ulkoinen olemus ja outoudet. Ne eivät ole tarinan kulun kannalta keskeisiä, mutta tekevät tarinasta inhimillisesti kiinnostavamman (Propp 1928/1998, 87). Tarinaan kuuluvat myös avustajat. He ovat henkilöitä, jotka antavat tukea tarinan sankarille erilaisissa kriittisissä kohdissa. He voivat esimerkiksi lahjoittaa sankarille taikavoimia ja työkaluja. (Propp 1928/1998, 79) Tässä aineistossa avustavissa rooleissa toimivat kollegat ja esimiehet.

5.4 Yksittäiset juonirakenneanalyysit

Analysoin jokaiseen haastateltuun liittyvää aineistoa juonirakenneanalyysin keinoin. Ensimmäiseksi kaivoin kunkin opettajan tarinasta esiin siellä olevat funktiot. Tarinalla viittaan edellä tehtyyn määritelmään. Tarina on se todellisten tapahtumien sarja, josta opettajien kertomukset ja niistä laaditut tekstit antavat vihjeitä. Funktiot eivät esiintyneet välttämättä aikajärjestyksessä, mutta analyysissani sijoitin ne ajassa etenevään juonirakenteeseen. Tämä vaihe oli haastava ja sen aikana saavutin syvempää ja jäsennellympää ymmärrystä kunkin opettajan oppimisprosessista.

Seuraavaksi etsin opettajien tarinoista keskeiset toimijat. Keskeisin toimija oli kertoja itse eli haastateltu opettaja. Muita esiinnousseita olivat kollegat, esimiehet, opiskelijat, tietohallinnon ihmiset, työelämän edustajat, kurssitoverit, tukipalveluiden ihmiset, kouluttajat ja oppilaitoksen johto. Etsin tarinoista myös motivaatiotekijöitä. Mitkä ovat niitä voimia, jotka liikuttavat opettajia eteenpäin omissa oppimisprosesseissaan kohti syvempää osaamista verkko-opettajuudessa? Löysin kymmenen motivaatiotekijää.

1. Halu tuottaa opetuskokonaisuuksia, jotka olisivat läpinäkyviä osallistujilleen ja tukisivat parhaalla mahdollisella tavalla ammattiin kehittymistä.
2. Kiinnostus lisätä ymmärrystä ja osaamista tieto- ja viestintätekniikasta ja sen käytöstä opetuksen tukena.
3. Halu kehittää omia opetusmenetelmiä.
4. Tarve tarjota opiskelijoille monimuotoista opetusta ja sitä kautta mahdollistaa joustava opiskelu.

5. Halu kehittyä opettajana, ja halu luoda omia malleja, jotta osaisi toimia järkevällä tavalla verkkovälineitä hyödyntäen.
6. Uusien toimintamallien kautta hän kokee työyhteisön muuttuvan mielekkäämmäksi.
7. Halu kehittyä verkko-opettajana, koska hän kokee sen erittäin mielenkiintoiseksi toiminnaksi.
8. Verkko-opettajuuden kautta on löytynyt työyhteisöstä arvostettu ja palkitseva rooli.
9. Mahdollisuus tarjota toisille tukea verkko-opetuksen järjestämisessä
10. Tieto- ja viestintätekniikka kiinnostaa itsessään.

Seuraava vaihe analyysissa oli konnektiivien etsintä. Huomasin, että ne olivat tärkeässä roolissa myös edellisen osion tiimi- ja verkostotoimintaa käsittelevässä kappaleessa. Ne ovat välineitä, joilla koko organisaation yhteinen tarina saa elinvoimaa ja monipuolisuutta. Yksittäisten toimijoiden omat tarinat risteävät niiden avulla ja näin edistetään koko organisaation oppimisprosessia. Konnektiivit olivat opettajien omaksumia keinoja saada itselle tietoa muiden keskeisten henkilöiden toiminnasta ja toisaalta keinoja jakaa omia kokemuksia eteenpäin erilaisissa verkostoissa. Konnektiivit mahdollistavat organisaatioiden yhteisen, yksilön välitöntä kokemusmaailmaa suuremman tarinan kehittymisen. Analysoimistani tarinoista löysin neljä konnektiivia.

1. Opiskelijapalaute antaa viitteitä siitä, miten opiskelijat onnistuvat toimimaan luoduissa verkkokurssitoteutuksissa.
2. Opiskelijapalautteesta saa informaatiota siitä, miten tarina etenee opiskelijoiden tapahtumakentissä.
3. Opettaja antaa erilaista informaatiota opiskelijoille opintojen etenemisestä ja sujumisesta. Hän kokee erittäin tärkeäksi sen, että opiskelijoilla on selkeä kuva siitä, miten heidän opiskelunsa etenee ja missä suhteessa se on muiden opiskelijoiden toimintaan. Kyseessä on myös vertaispaineen käyttäminen opiskelumotivaation tukena.
4. Oman roolin muuttumisesta pitää viestittää kaikille keskeisille toimijoille, kuten opiskelijoille, kollegoille, esimiehille ja hallintoihmisille.

5.4 Yleinen juonirakenneanalyysi

Alasuutarin (1994, 11) mukaan kvalitatiivisen analyysin olisi pystyttävä kertomaan jotain absoluuttista koko aineistosta. Niinpä vedän tässä kappaleessa yhteen laatimani

yksilökohtaiset juonirakenneanalyysit. Yksilökohtaisissa juonirakenneanalyyseissä pyrin löytämään Proppin (1928/1998, 96) mainitsemat keskeisten henkilöiden tekemät yksittäiset toimet eli funktiot, jotka ovat tarinoiden peruselementtejä. Tässä kappaleessa vien analyysia pidemmälle ja niputan funktioita tapahtumakokonaisuuksiksi. Niitä voi olla useita samanaikaisia saman tarinan sisällä (Propp 1928/1998, 96). Eri toimijat, kuten opiskelijat, opettajat ja johto etenevät omissa alatarinoissaan koko ajan suhteellisen itsenäisesti ja itse tarinan kertoja ei aina tiedä mitä missäkin tarinassa on tapahtumassa. Konnektiiviset elementit ovat eri tarinoita yhdistäviä tekijöitä, jotka antavat tietoa vaikkapa opettajalle siitä, miten opiskelijat omilla tahoillaan onnistuvat omissa opinnoissaan. Tässä tutkimuksessa keskityn seuraamaan opettajille näkyviä juonenkäänteitä, koska muilta verkoston toimijoilta en ole kerännyt haastatteluaineistoa.

Tutkittuani kaikkia yksittäisiä juonirakenneanalyyseja päädyin muotoilemaan seuraavan tapahtumakokonaisuuksista koostuvan tarinan rakenteen. Tapahtumakokonaisuudet pitävät erinäisen määrän yksittäisiä funktioita sisällään. Siirtymällä funktiotasolta yhtä askelta abstraktimmalle tasolle, koin myös yksittäisten henkilöiden tarinoiden juonirakenteiden yhdistelemisen helpommaksi. Funktiotasolla yksittäisissä tarinoissa on jonkin verran eroja, mutta pohtimalla yleisemmällä tasolla millaisiin oppimisprosessin vaiheisiin mitkäkin funktiot kuuluvat, alkoi yleisen, kattavan juonirakennekokonaisuuden muotoileminen tuntua mahdolliselta ja mielekkäältä. Tässä vaiheessa oma tulkintani nousee merkittävään rooliin, mutta juonirakenneanalyysissa se on täysin luvallistakin. Alasuutarin (1994, 110) mukaan juonirakenneanalyysissa tutkijan pitää tehdä monia tulkintoja ja ratkaisuja sekä liikkua eri abstraktiotasoilla analyysia tehdessään.

1) *Alkutilanne sisältää puutteen havaitsemisen* (Propp 1928/1998, 92). Tarastin (2004, 220) sanoin narratiivinen kulku toteuttaa suunnitelman päästä irti, eli tulla erotetuksi osaamattomuuden dysforisesta objektista tai tulla kytketyksi osaamisen euforiseen objektiin. Haastatelluilla asia tuntuu olevan positiivisesti ilmaistavissa innostuksen heräämisenä, jonka kautta he havaitsevat puutteellisen ymmärryksensä ilmiöstä nimeltä verkko-oppiminen.

No mä olen varmaan joskus kokenu sen (verkko-opetuksen) hyvin tärkeeks ja sit ihmetelly, et mikä on sen (pedagoginen) pohja? (Opettaja D, 3)

2) *Ensikosketus verkko-oppimiseen* on tapahtunut kahdella erilaisella tavalla. Ensinnäkin haastatellut ovat osallistuneet verkko-opettajuutensa alkutaipaleilla johonkin asiaa käsittelevään koulutukseen. Toiseksi haastatelluilla oli kokemuksia omien verkkokurssitoteutusten tekemisestä ja pitämisestä ennen koulutukseen osallistumista.

Mä oon suorittanu aikanaan 2 verkkokurssia. Mä muistan, että se oli Turun yliopiston täykkärin ja Helsingin lahden yksikön(järjestämä). Mä muistan et ne kouluttajatkin esitteli siellä Netscapen Composeria ja ne oli ihan ihastuneita siihen välineeseen ja itselläkin se oli et jaaha nyt mä voin luoda Internet -sivuja ihan ilmasilla välineillä… Ja siit alko itte käyttämään sitä ja luomaan semmost verkkomateriaalia siinä alussa 90 luvun loppuvuosina ja jonkin verran vuorovaikutusväineitä mä kokeilin. (Opettaja B, 3)

Eräät haastelluista opettajista saivat kouluttautumisvaiheessa myös kokemuksen verkko-opiskelijana toimimisesta. Se koettiin erittäin hedelmälliseksi ja opettavaiseksi oppimisen paikaksi.

3) Kriisivaiheet ovat työläitä, mutta erittäin hedelmällisiä verkko-opettajien oppimisprosessin osia. *Ensimmäinen kriisivaihe* kohdataan usein koulutukseen osallistumisen yhteydessä. Vaikeuksia aiheuttavat välineiden opettelun hankaluus, ohjaajien osaamattomuus ja aikaresurssien rajallisuus. Verkko-opettajuus vaatii monien uusien asioiden käsittelyä ja opettelua ja siksi edellyttää oppijalta paljon ajallista panostusta. Nonaka ja Nishiguchi (2001, 26-27) nostavat keinotekoisen tilanteen kriisiyttämisen yhdeksi johdon käytössä olevista tiedonluomisprosessia edistävistä keinoista. Se toteutetaan tuottamalla tuntua äärimmäisen haastavasta tilanteesta. Luonnollisesti syntyvät kriisit toimivat tietysti vielä tehokkaammin. Kaikki haastatellut eivät kuitenkaan kertoneet kokeneensa vielä kouluttautumisvaiheessa mitään varsinaista kriisiä. Joillekin se oli vain mielenkiintoista uuteen tutustumisen ja innostumisen aikaa.

4) *Ratkaisumallien kehittäminen kriisistä selviytymiseen* on seuraava menestyksekkään oppimisprosessin vaihe. Itse asiasta eli verkko-opetuksesta kiinnostuneisuus auttaa selviytymään eteen tulevista vaikeuksista. Myös konstruktiivisessa hengessä tapahtuva olemassa olevan osaamispääoman esiin kaivaminen ja uuden tiedon siihen liittäminen toimii selviytymiskeinona.

Sit huomasin, et olen opiskellut html koodia 8 kuukautta. Nehän sopii yhteen! Ja sit mul oli hyvä ystävä siellä joka kannusti koko ajan joka sano, et kyl sää nyt tost meet läpi. Sit mä rupesin niitten kans ja huomasin, et kaikki oli sama kun html editorilla. Se avas homman mulle. Jollon mä kiinnostuin siitä entist enemmän ja ajattelin et jess. Nyt löyty se mist mä tykkään. Se oli se mikä avas sen et hei sähän olet tehnyt tätä. Vaan eri ympäristössä. Nyt otat sen kaiken käyttöön tänne. Se kaikki loksahti paikalleen. (Opettaja A, 3-4)

Tiimiytyminen muiden koulutukseen osallistuvien kanssa auttoi opinnoissa eteenpäin. Ryhmätuki ja tehtävien yhdessä tekeminen omiin erityisosaamisalueisiin keskittyen, muodostivat ratkaisumallin, jota on voinut menestyksekkäästi käyttää myöhemminkin verkko-opettajuuden uralla.

5) *Ensimmäinen erävoitto on* koulutuksesta selviytyminen ja ensimmäisten tuotosten valmiiksi saaminen. Se toimii uskoa vahvistavana vaiheena, jonka jälkeen on uskallusta lähteä varsinaiselle retkelle verkko-opettajuuden sydänmaille.

6) *Tulikasteen saaminen eli ensimmäinen todellinen verkkokurssitoteutus* on suuri ponnistus verkko-opettajalle. Ensimmäinen todellinen toteutus oli lähes kaikkien haastateltujen kertomuksissa jännittävä ja innostava käännekohta.

Et tekis mieli kokeilla verkossa. "No mikset tee?" No se oli seuraavana maanantaina valmis, ku mä lähdin perjantaina kotiin. Eli se oli se, että mä otin sen käyttöön . Et mä uskalsin. Mä olen nyt tehny tämmösen näin ja nyt mä opetan niin, että mä otan tämän mukaan, sano oppilaat mitä tahansa. (Opettaja A, 4)

Et se oli semmonen kokeiluvaihe milloin mä en tienny ihan tarkkaan miten opiskelijat siihen suhtautuu. No sitte uuden verkko-oppimisympäristön kanssa. Tai sanotaan et siinä vaiheessa käytin aika paljon weppisivuja. Silloin ku sitä meidän vanhaa oppimisympäristöä käytettiin ni meil tuli se vuorovaikutus harjoitteluun liittyen joskus vuosituhannen vaihteessa. Se oli niinku vois sanoo et succee. (Opettaja B, 3)

Onnistuminen verkkokurssin toteuttamisessa antaa huippukokemuksen, joka lisää motivaatiota kehittyä verkko-opettajana ja kokeilla uusia välineitä uusissa kohteissa.

No nälkä kasvaa syödes. Koko ajan vaan lisää. Ideoita oli pää täys. Harmi et vuorokaudes on vaan 24 tuntia. Mul on ehkä se vähän paha vika, ku joku saa hyvän idean ni testataan se! Et semmost vois kokeilla verkossa. Mut kaikkeahan ei voi toteuttaa verkossa. Eikä oo tarkotuskaan. Et verkko ei oo itsetarkoitus vaan se on apuväline. Se on meille ihan pelkkä apuväline. Et se ei korvaa mitään opettajaa tai tällasta. Ei toimi yksin. (Opettaja A, 4)

7) *Ammatillisen toiminnan alueen laajeneminen* tuli eteen kaikilla haastatelluilla. Haastatellut kertoivat työnkuvansa monipuolistumisesta ja uusien verkostojen aukeamisesta sen jälkeen, kun heillä oli ollut jo jonkin verran kokemusta ja osaamista verkko-opettajuuden alueella. He olivat ottaneet osaa verkkoa hyödyntäviin projekteihin erilaisissa rooleissa. Eräät heistä toimivat myös yli organisaation rajojen muodostetuissa yhteistyöverkostoissa. Lähes kaikki haastatellut olivat ainakin jossain vaiheessa toimineet myös tukihenkilöinä omille opettajakollegoilleen verkko-opettamiseen liittyvissä asioissa.

Mut ei semmosta aktiivista otetta sitte oo johdolla ollu siihen. Et varattais jollekin opettajalle siihen resursseja ku kyl se aina työllistää. Työllistäväähän siit tulee jos mä niinku julistan et ottakaa ihan vapaasti yhteyttä tänne. Et kyl sitä aika matalal profiilil tulee tehtyä ja sit kriisitilanteis ku tullaan oikeen pyytämään sitä. (Opettaja B, 6)

Erityisesti tukiroolin hoitaminen vaatii tukea johdon suunnalta resurssien tarjoamisena. Ammatillisen toiminnan laajeneminen uusille alueille koetaan palkitsevaksi ja mielekkääksi, mutta toisaalta myös työtaakkaa lisääväksi. Tällöin kaivataan koko organisaatiolta ymmärrystä ja tukea tehtävien hoidon mahdollistamiseksi. Organisaation johdon näkökulmasta tärkeäksi nousee Sengen (1990, 68) systeemiajattelun nimellä esiin nostama kokonaisuuksien ymmärtäminen ja siihen sisältyvä lyhyen ja pitkän aikavälin vaikutusten näkeminen (Senge 1990, 63). Organisaation kokonaisuutta ajatellen opettajien oman työn ohella tapahtuva kollegoiden tukeminen voi ratkaista akuutteja tukipalveluille kohdistuvia paineita, mutta pidemmällä aikavälillä ratkaisu on kestämätön, jos tukea tarjoavien työtaakkaa ei muokata kestävämmälle pohjalle.

8) Kokemusten karttuminen uusien välineiden käytössä paljastaa *tarpeen jatkuvalle oman osaamisen kehittämiselle.*

Mä olen lähteny sillä tavalla, et siin on tehty ryhmiä ja niille on annettu tehtäväks hakee hyviä taittoja vaikka netistä tai kirjastosta. Ja sitten arvioida toistensa juttuja. Kyllä se on hankalinta ollu saada se vertaisarviointi toimii jossain ryhmässä. Siinä tunnustaa että on noviisi. Se on se ohjauksen ongelma. Et opiskelijat ei miellä sitä oikein opiskeluksi jos niiten pitää alkaa toistensa juttuja arvioimaan. Että sano sä. Jonkunhan se on sanottava. Miten sitä sitten pystyis aktivoimaan ja suuntaamaan sitä keskustelua. Se on vaikeeta. (Opettaja C, 2)

Erityisesti ohjauskäytännöt ja niiden kehittäminen nousevat oppimisprosessin tässä vaiheessa pintaan. Viimeistään nyt alkaa paljastua, ettei vanhastaan hyväksi koetut ohjaamisen, motivoinnin ja opiskelijoiden tukemisen keinot enää välttämättä sellaisenaan toimi. Etäläsnäolo (Pantzar 2005, 62) ja verkostomainen samantasoisuus opiskelijan ja opettajan suhteessa nousevat esiin asioina, jotka vaativat kehittämään ohjaukseen uusia lähestymistapoja. Jatkuvan kehittymisen ajatus nousee esiin myös Sengellä (1990) ja Nonakalla (1995; 2001). Oma osaaminen ei valmistu koskaan vaan, sitä pitää jatkuvasti reflektoida ja suhteuttaa käsillä oleviin haasteisiin ja tarjolla oleviin resursseihin. Aivan kaikkea mielenkiintoista ei haastateltujen mukaan kannata kuitenkaan lähteä opettelemaan. Tiimiytyminen ja eriytyneet osaamisalueet ovat osa kestävää ratkaisua ammattitaidon jatkuvan päivittämisen haasteille.

9) *Jatkokouluttautuminen* koetaan henkilökohtaisella tasolla mielekkääksi. Toisinaan muu työyhteisö ei ole valmis hyödyntämään uutta osaamista todellisissa tilanteissa.

Me tehtiin simmonen lopputyö. Eli kehiteltiin jotakin. Meil oli ajatus et me esiteltäis niitä täällä, et mitä me ollaan saatu aikaseks. Mitä ideoita vois…Mut nyt niit esitellään tän projektin puitteissa sitten. Mut täytyy myöntää et ei. Ei tääl kauheen kiinnostuneit olla. Et joskus oikein harmittaa ku maksetaan kalliit koulutukset ja sittei kukaan oo itseasiassa kiinnostunut kuitenkaan mitä se sit tuottaa. (Opettaja E, 3)

Organisaatiolta toivotaan tukea paitsi koulutuksiin osallistumisen mahdollistamisessa, myös kyvykkyytenä ja halukkuutena ottaa opitut asiat hyötykäyttöön.

10) Suhde työyhteisöön nousee tärkeäksi tekijäksi. Verkko-opettaja on monessa mielessä verkottunut opettaja. Hän on osa verkostoa, joka sisältää monia eri toimijoita ja sitä kautta monia erilaisia arvoja, tavoitteita ja totuttuja toimintatapoja. Jos opettaja on työyhteisössään kehittymisprosessinsa kanssa yksin, voi se johtaa jopa vieraantumiseen kollegoista. Uusia toimintamalleja opettelevat kollegat tuovat vertaistukea ja tietoa kokemuksista, jolloin saadaan rohkeutta myös itse yrittää jotain uutta.

Se varmaa, et just on se yks et rohkasee. Tarttuu vaan ja se rakenne tukee sitä verkko-opetust. Jos joutuis olemaan ympäristös mis kukaan muu ei haluu, et organisaatio toimii vanhoil rakenteil, eikä kukaan sitä tue, ni voi se olla aika vaikeeta. (Opettaja D, 7-8)

11) Opettaja voi kohdata *kriisivaiheen työyhteisön sisällä.* Verkostoituminen ja tiimiytyminen eivät välttämättä aina onnistu täysin ilman kitkaa. Tuckman on löytänyt tiimin muotoutumisessa neljä eri vaihetta, jotka ovat: muotoutuminen, kuohunta, normien luominen ja tehokkaan suorittamisen vaihe. Kuohuntavaihe on välttämätön, jotta saadaan nostettua eriävät ajatukset pöydälle. Tämän jälkeen tiimin jäsenien on mahdollista aidosti sitoutua yhteisiin hankkeisiin. (Willman 2001, 49) Muuttuvat käytännöt aiheuttavat vaikeuksia esimerkiksi yhteistyösuhteisiin tietohallinnon ja opintohallinnon kanssa.

Elikkä mä oon tapellu pariinkin otteeseen ku opiskelijan salasanat katoaa ja he asuu tuol vaik missä. Elikkä ku salasanat on sellasii et ne pitää tulla koulul päivittämään et ne toimii. Et tämmöset on oikeestaan simmosii et mä oon jossakin vaihees ajatellu et onks täs mittää järkee, et jos nää takkuaa eikä se et ite. (Opettaja E, 3)

12) *Verkko-opettajan rooli työyhteisössä* löytyy vähitellen. Hedelmällisin ympäristö verkko-opettajuuden oppimisprosessille on yhteisö, jossa vallitsee avoin ja yhteisöllinen

toimintatapa. Perinteet kurssien ja materiaalien yhdessä suunnittelusta ja toteuttamisesta auttavat uusien verkkoa hyödyntävien toimintatapojen käyttöönotossa. Kokeneiden verkko-opettajien liikkuminen projektiryhmästä toiseen koetaan myös hedelmällisenä tapana. Kokeneet verkko-opettajat toimivat eräänlaisina ”siemenperunoina” uusissa projekteissa ja tiimeissä.

13) *Oppimisprosessin jatkuminen ja tasapainon hakeminen* on seuraava vaihe. Eroten Proppin kansansatuaineistosta tähän keräämäni tarinat eivät ole tiettyyn päätepisteeseen loppuvia tyyliin: ”Verkko-opettaja sai puoli valtakuntaa ja eli elämänsä onnellisena loppuun asti.”. Ennemminkin niissä pyritään jatkuvasti uusiin seikkailuihin. Kehittyminen jatkuu, osaaminen syvenee ja laajenee kokemusten, kouluttautumisen ja kriisien kautta. Opettajat hakevat tasapainoa verkkovälineen hyödyntämisessä. Pohditaan omaa työnkuvaa ja tarjolla olevia resursseja sekä itsenäisen ja tiimimäisen työskentelyn suhdetta.

V: Mut onhan niitä itselläkin niit kriisejä. Joskus tuntuu, että onko se verkko sit kuitenkaan se...Täytyy sanoa et realismia, et ei liikaa. Täytyy osata kattoo et milloin siit verkost on hyötyä. Sitä mä en osaa vieläkään. Elikkä ottaa liian helposti tai jättää liian helposti pois. Ei osaa ajatella, onk siit nyt oikeasti mitään hyötyä.
H: Nääksä tommoset kriisivaiheet sit hedelmällisiks?
V: Joo ilman muuta! Koska silloin pistää ajatukset uudestaan liikkeelle eikä tyydy vaan siihen et mä oon jollain taval tän aina tehny ja kyl se tässäkin toimii…Kyl mä koen et se on hedelmällistä et tulee näit kriisejä ja kyseenalaistaa omaa toimintaansa ja omaa ajatteluansa. (Opettaja E, 3-4)

5.5 Yhteenveto juonirakenneanalyysista

Tässä kuvattu verkko-opettajuuden oppimisprosessi voidaan nähdä haasteiden ja onnistumisten sarjana. Dundes (1998, 12) on Proppin teoksen esipuheessa pohtinut, että vastaako kansansatujen rakenne täydellistä menestystarinaa kulttuurissamme. Sitä kautta hän näkee Proppin morfologialla olevan sovelluspaikkoja myös ajattelun ja oppimisen prosessien tutkimuksessa. Haastattelemani opettajat olivat ainakin tällä hetkellä menestystarinan sisällä. Haasteet, joita he olivat kohdanneet, oli lähes kaikki selvitetty ja käsillä oleviin haasteisiin suhtauduttiin rakentavassa hengessä. Ratkaisumalleja haettiin ja omaa toimintaa oltiin valmiita muuttamaan riittävien perustelujen ilmaannuttua.

Tässä kappaleessa keskityin tutkimaan todellisia kehityskulkuja. Haastatteluissa nousi esiin myös runsaasti ajatuksia ja kehittämisehdotuksia, miten jokin tietty oppimisprosessin vaihe voitaisiin hoitaa tehokkaammin ja paremmin, mutta niitä en ottanut mukaan edellä esitettyyn tarinaan. Ikonen (2001, 184-186) erottelee tarinan ja kertomuksen käsitteen siten, että tarina on sisällön taso, eli jotain mitä on tapahtunut. Kerronta on ilmaisun taso, eli kerrotaan mitä on tapahtunut.

Esitin yhteisen tarinan tietynlaisena elämänkaarena, joka kaartuu aina uudelle kierrokselle valmiiksi saadun projektin jälkeen. Vilkko (1997, 138) jakoi ihmisten elämäkertoja tutkiessaan tarinoiden suhteen aikaan kolmeen erilaiseen käsitteeseen. Elämänkaari luo mielikuvan prosessista, joka väistämättä palaa lähtökohtaansa. Elämänkulku korostaa elämän temporaalista aspektia. Sillä on alku ja loppu. Elämäntapahtumat kuvaavat myös elämän ajallisuutta. Tapahtumien suhde aikaan ja paikkaan määritellään tapauskohtaisesti. Se on myös sirpaleinen käsite, ja se kiinnittää huomiomme vaikeuteen löytää koherenttia käsitettä elämän kuvaamiseen. On huomionarvoista ymmärtää, että nämä kolme tapaa jäsentää elämää tarinana ovat erilaisia. Kaari kuvaa syklistä perspektiiviä. Elämänkulku kuvaa elämän jatkumona ja elämäntapahtumat kuvaa elämää erillisten tapahtumien koosteena. (Vilkko 1997, 141)

Tutkimukseni ensimmäinen osio, jossa selvitin verkko-opettajuuden osa-alueita, oli selvästi elämäntapahtumien tarkastelua. Yksittäiset osa-alueet ovat itsenäisiä kokonaisuuksia, enkä juuri etsinytkään niitä yhdistäviä tekijöitä, enkä pyrkinyt sijoittamaan niitä ajalliselle jatkumolle. Tässä kappaleessa ja myös seuraavassa pyrin etsimään kokonaisia tarinoita, joissa tapahtumat sulautuvat osaksi juonellista tarinaa. Myös viimeisessä yhteenvetokappaleessa, jossa esitän erään verkko-opettajan tuetun oppimisprosessin tarinan, pyrin luomaan ajatusta syklisestä elämänkaaresta, jossa aina yhden projektin jälkeen sukelletaan taas uusiin seikkailuihin, uusien haasteiden keskelle.

Teema on eräs tarinankerronnan keskeinen käsite. Teemalla tarkoitetaan suuren venäläisen elokuvaohjaajan Eisensteinin sanoin teoksen sielua. Se on jokin mistä tarina syvimmillään kertoo. Teemaa lähellä on temaattisen kentän käsite. Sillä pyritään ottamaan haltuun tilanne, jossa teemoja on useampia. Tämän tarinan teeman paikalle voisi asettaa organisaation muutosprosessin. Myös ammatillisen kehittymisen prosessi

on vahva ehdokas. Temaattiselle kentälle voidaan päästää useampia ehdokkaita ja näitä ovat henkilökohtainen oppimisprosessi, tieto- ja viestintätekniikan kehityksen aiheuttamat muutokset opettajuuteen, ohjauskäytäntöjen muutos, tiimityöskentelyn tärkeys sekä verkostojen hallinnan tärkeys. Tämän tutkimuksen tarinoiden kohdalla on perusteltua puhua temaattisesta kentästä, jossa vaikuttavat monet nykypäivän opettajuuteen kuuluvat tekijät.

6 OPETTAJIEN OPPIMISPROSESSI JA OPPIVA ORGANISAATIO

Kolmannessa tutkimuksen osuudessa teoreettisen viitekehyksen muodostaa oppivan organisaation käsitteen ympärillä käyty keskustelu. Teoreettinen viitekehys auttaa tekemään kysymyksiä aineistosta sekä auttaa antamaan käsitteitä ja jäsentelyjä tutkimuksen kohteelle. (Alasuutari 1994, 233-234) Tässä tutkimusotteeni on hermeneuttinen. Teen tulkintoja liikkuen edestakaisen teoreettisen viitekehyksen ja aineistoni välillä. Viitekehyksestä haen uusia jäsenneltyjä näkökulmia ja aineistosta haen yksittäisiin opettajien oppimisprosesseihin liittyviä mielenkiintoisia huomioita.

6.1 Oppiva organisaatio

Oppivan organisaation mallia on viime vuosina kehitelty runsaasti ympäri maailmaa. Yleisellä tasolla ajatus tietävästä ihmisolennosta ja osaavasta organisaatiosta on suhteellisen ongelmaton. Kun pureudutaan kysymykseen syvemmälle ja pohditaan esimerkiksi sitä, mitä yksilö oikeastaan tietää organisaatiosta, jossa on töissä, ei ajatus osaavasta organisaatiosta olekaan enää yksiselitteisen selkeä. Hän saattaa tietää yksittäisiä asioita, kuten omat tehtävänsä, henkilöstömäärän, oppilasmäärän, vuosittaisen budjetin, omien työtovereidensa koulutuksen ja harrastukset. Työtoverin tietovaranto on osittain yhtenevä, mutta toisaalta myös erilainen. Kun sitten pohditaan, onko organisatorinen tieto organisaation sisältämien yksilöiden tiedon summa sekä missä se tieto sijaitsee ja miten sen saa kaivettua tarpeen vaatiessa esiin, siirrytään alueelle, joka ei ole enää ollenkaan ongelmaton ja selkeä. (Krogh & Roos 1995, 2-4) Yksi teoreettinen malli asian selventämiseksi on Nonakan tietoa luovan organisaation

malli, jossa ideana on se, että hiljaisen tiedon ja eksplisiittisen tiedon yhteisöllinen työstäminen organisaation sisällä tuottaa parhaita oppimistuloksia. Voidaan puhua organisaation tiedon luomisesta, jossa yksilöillä on aktiivinen rooli. Mitään japanilaisten vierastamaa metafyysistä itsenäistä ihmisyksilöistä riippumatonta organisaatiota ei ole olemassa. (Nonaka & Takeuchi1995; Nonaka & Teece 2001).

Senge (1990) puhuu myös oppivasta organisaatiosta ja siinä erittäin tärkeäksi tekijäksi nousee tiimioppiminen. Organisaation ja siinä tehdyn työn tulevaisuutta pohditaan oppimisen näkökulmasta ja tähän osallistuu mahdollisimman laajasti koko työyhteisö. Senge käyttää menestyksekästä koripallojoukkuetta Boston Celticsiä esimerkkinä äärimmilleen hiotusta ja toimivasta tiimityöskentelystä. Joukkue koostui yksilöllisiltä taidoiltaan huippuluokan pelaajista, kuten tietysti kaikki NBA:n joukkueet, mutta ratkaisevaan rooliin nousi joukkueen taito ja kyky pelata yhteen. Pelaaja nimeltä Russell kuvailee kokemustaan osana tiimiä taianomaiseksi tunteeksi, joka tuntui ympäröivän paitsi oman joukkueen pelaajat, myös vastustajan pelaajat ja jopa pelin tuomarin. (Senge 1990, 233-234)

Engestömillä oppiva organisaatio kykenee pohtimaan toimintansa perusideaa ja arviointiperusteita. Kyse ei ole pelkästään uuden tiedon oppimisesta ja vanhojen toimintatapojen tehostamisesta, vaan ekspansiivisesta oppimisesta, jossa luodaan aidosti uutta. Edistyminen tarkoittaa laadullista hyppäystä seuraavalle tasolle, jossa koko toiminnan perusta on uudelleen jäsennelty. (Engestöm 2004, 46-48)

Verkko-opettajana kehittymisen voi nähdä syklimäisenä prosessina, jossa osaaminen kasvaa kokemuksen ja teoreettisen tiedon avulla. Kun ajatellaan verkko-opettajuuden tiimityömäistä luonnetta, löytyy mielekäs syklimäisen oppimisprosessin malli Nonakalta. Myös Sengen (1990) ajattelusta löytyy tiimityön kehittämiseen liittyviä malleja, mutta valitsen tässä pääasialliseksi lähestymistavakseni Nonakan tiedonluomisen prosessin (1995; 2001). Valintaan vaikuttaa myös hiljaisen tiedon ja eksplisiittisen tiedon vuoropuhelun mukanaolo Nonakan mallissa. Opettajilla on runsaasti hiljaista tietoa opettamisesta yleensä ja sitä ei saisi kadottaa tai jättää käyttämättä pelkästään siksi, että opetustyöhön otetaan mukaan uusia välineitä. Ennemminkin olemassa oleva osaaminen toimii perustana, jonka päälle voidaan rakentaa uutta tietoa ja uutta osaamista.

6.2 Tietoa luovan organisaation malli

Nonaka nostaa organisaation oppimisprosessista esiin kolme toisiinsa vaikuttavaa elementtiä. Ensinnäkin oppimisessa ja uuden tiedon tuottamisessa vaikuttaa hiljaisen tiedon vuoropuhelu eksplisiittisen tiedon kanssa (Nonaka & Takeuchi 1995, 61; Nonaka & Nishiguchi 2001, 14). Toinen vaikuttava elementti on Ba. Se on fyysinen ja psyykkinen paikka, joka on mahdollisimman otollinen uuden tiedon luomiselle. (Nonaka, Konno & Toyama 2001, 26-27) Kolmas elementti on jo olemassa oleva tietopääoma. Lopulta nämä kaikki elementit pitää saada vuorovaikutukseen, jotta mahdollistettaisiin tiedonluomisprosessi. Tiedon luomista tapahtuu jatkuvasti kolmella eri tasolla. Nämä tasot ovat yksilö, yhteisö ja organisaatio. (Nonaka & Takeuchi 1995)

Nonaka, Konno & Toyama (2001, 13-14) korostavat, että organisaatiot eivät ole pelkästään tiedon prosessoinnin paikkoja. Ne ovat myös paikkoja, jotka koko ajan luovat uutta tietoa omassa toiminnassaan. Ne ovat vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa ja ottavat siitä opikseen, mutta samalla ne muokkaavat omaa ympäristöään ja näin vaikuttavat muidenkin organisaatioiden tiedon muodostukseen. Jotta parhaiten voisimme käsitellä organisaation toimintakykyä, pitää meidän tarkastella sen kykyä jatkuvaan uuden tiedon prosessointiin ja luomiseen, eikä niinkään sitä jonkin valmiin ja ikuisen tiedon hallussapitäjänä. (Nonaka & Teece 2001, 14)

Teoria rakentuu neljän eri tiedon muunnostavan varaan. Näitä ovat tiedon sosialisaatio, tiedon ulkoistaminen, tiedon yhdisteleminen ja tiedon sisäistäminen. Näissä eri vaiheissa hiljainen ja eksplisiittinen tieto vaikuttavat keskenään. (Nonaka & Takeuchi 1995, 57) Tiedon sosialisaatiossa hiljaista tietoa omaava henkilö jakaa omaa tietämystään muille. Näin hiljaisesta tiedosta tulee yhteistä. Hiljaista tietoa voidaan tuoda sosiaaliselle tasolle vaihtamalla kokemuksia, tarkkailemalla toisia tai ylipäätään vain olemalla tekemisissä muiden ihmisten kanssa. Olennaista tiedon siirtymiselle on se, että se tapahtuu paremmin yhdessä olemisella, kuin kirjallisella tiedon välityksellä. Käytännön esimerkkinä voi pitää käsityömestarin ja kisällin suhdetta. (Nonaka & Takeuchi 1995, 62-64) Verkko-opettajaksi kehittymisessä tässä vaiheessa olisi tärkeää päästä tekemisiin jo kokemusta hankkineiden opettajien kanssa. Heidän toiminnastaan,

ajatuksistaan ja kokemuksistaan voisi pyrkiä pääsemään osalliseksi. Esimerkiksi tutorina toimiminen jonkun kokeneen verkko-opettajan kurssilla antaa mahdollisuuden päästä osalliseksi aidosta kokemuksesta, liittyen verkko-opetuksen maailmaan ja tätä kautta opettajalle alkaa muodostua hiljaisen tiedon varantoa.

Seuraava vaihe on hiljaisen tiedon muuntaminen eksplisiittisesti ilmaistuksi, käsitteellistetyksi tiedoksi. Näin se saadaan laajemmin eri ihmisten käyttöön. Tällainen tiedon sosialisaatio pitää sisällään ainakin kaksi tärkeää osatekijää. Ensinnäkin hiljainen tieto pitää pystyä artikuloimaan eli muuntamaan kielelliseksi ilmaisuksi. Se on mahdollista esimerkiksi tarkoitusta varten käydyillä dialogeilla. (Suurla 2001, 42) Myös Senge (1990, 10) puhuu dialogista yhteisen ymmärryksen laajentamisen keinona. Pyritään tosissaan kuuntelemaan, mitä ihmisillä on sanottavanaan ja selvitetään, mitä kaikkea tietoa tällaisilla keskusteluilla voidaan kaivaa esiin. Toinen tärkeä asia on yhteistyökumppaneiden ja muiden asiantuntijoiden hiljaisen tiedon kääntäminen sellaiseksi, että sitä pystytään käyttämään hyödyksi. Puhutaan hiljaisen tiedon sosialisaatiosta molempiin suuntiin. Sekä oma että muiden hiljainen tieto pyritään kääntämään ilmaistavissa olevaan muotoon. Näin siihen päästään paremmin käsiksi ja sen jatkotyöstö voi alkaa. Tässä vaiheessa voidaan luoda metaforia, selitysmalleja, analogioita ja hypoteeseja. Niiden avulla piilossa oleva tietämys pääsee näkyviin ja siihen voidaan yhdessä tarttua. (Nonaka & Takeuchi 1995, 64-67)

Kokeneiden opettajien kanssa käytävä reflektiivinen keskustelu on tässä kohtaa tarkoituksenmukaista toimintaa. Keskustelu on antoisampaa, jos itsellä on jo jonkinlaisia kokemuksia keskusteltavasta aiheesta. Myös samassa tilanteessa olevien kollegoiden kanssa keskustelu auttaa kokemuksista syntyneen tiedon työstämisessä. Opettajat voivat pyrkiä kehittelemään analogioita nyt syntyneiden ja omien entisten kokemusten välille. Analogiat tuovat aikaisempaa hiljaista tietoa esiin ja sitä voidaan yhdistellä osaksi uutta tietoa.

Seuraavaksi käsitteellistettyä ja sanallisesti julkilausuttua tietoa yhdistellään. Kun käsitteellistettyä tietoa yhdistellään tai jäsennellään aikaisemmasta poikkeavalla tavalla, saadaan aikaiseksi uusia oivalluksia. Tiedon systematisointia tehdään kolmessa vaiheessa. Ensiksi käsitteellistetään ja kerätään uutta tietoa, joka pyritään liittämään osaksi vanhaa käsitteellisen tiedon systemaattista järjestelmää. Toiseksi tätä tietoa

jaetaan organisaation sisällä erilaisilla keinoilla eteenpäin. Kolmanneksi tietoa arvioidaan käytännön kannalta. (Nonaka & Takeuchi 1995, 67-69)

Ennestään tuttuihin pedagogisiin lähestymistapoihin voidaan alkaa liittää verkko-opetuksen toimintamalleja. Näin synnytetään uusia oivalluksia opettajan ja opiskelijan roolista. Myös opetustapahtumien ja oppimisprosessien järjestelyyn voidaan pyrkiä luomaan uusia tapoja hahmottaa tilannetta ja tavoitteita. Tässä vaiheessa syntyneet oivallukset pitää pystyä jakamaan organisaation sisällä, jotta uusi tieto hyödyttäisi koko organisaatiota. Juonirakenneanalyysiin liittyen, voidaan tässä kohtaa puhua konnektiivien luomisesta. Eli millaisia käytäntöjä voitaisiin perustaa, jotta eri toimijoiden oppimisprosesseista leviäisi tietoa myös muiden hyödynnettäväksi?

Lopuksi uusi käsitteellinen ja systemaattinen tieto sisäistetään organisaation hiljaiseksi tiedoksi. Se tapahtuu kokeilemalla käytännössä uutta kehitettyä tietämystä. Kokemukset synnyttävät taas uutta hiljaista tietoa. Tämä tarkoittaa sitä, että organisaatiossa toimiva yksilö kokee vastaan tulevan kokemuksen ja siihen liittyvän tiedon oman ja organisaationsa oppimisen kannalta niin tärkeäksi, että hän sisäistää sen osaksi omaa ajatteluaan ja toimintaansa. (Nonaka & Takeuchi 1995, 69-70; Suurla 2001, 43-44) Näin palataan takaisin kehän alkupisteeseen. Kehän kiertämistä voi tapahtua moneen kertaan, ja jokainen kierros syventää oppimista, sekä kehittää oppimisprosessiin tarvittavia metakognitiivisia kykyjä. Uusien verkko-opetuksen toimintamallien kokeilu käytännössä tuottaa siihen osallisille omakohtaisia kokemuksia ja hiljaista tietoa.

6.3 Ba

Tiedonluomisen syklissä on olennaista neljä edellä lueteltua asiaa, jotka ovat tiedon sosialisaatio, tiedon ulkoistaminen, tiedon yhdistäminen ja tiedon sisäistäminen. Näissä eri vaiheissa hiljainen ja eksplisiittinen tieto vaikuttavat keskenään. Niiden lisäksi myös tiedonluomisen olosuhteet ovat tärkeitä. Tiedonluonnille otollisia olosuhteita kutsutaan Ba:ksi. (Nonaka & Nishiguchi 2001)

Japanilainen filosofi Kitaro Nishida muotoili alun perin Ba:n käsitteen. Nonaka, Konno ja Toyama ottivat Ba:n käyttöönsä ja määrittelivät sille oman merkityksensä. Heillä se

tarkoittaa oppimiselle ja tiedon luomiselle optimaalista paikkaa. Se on paikka, jossa Nonakan mallin mukaan esimerkiksi verkko-opettajuuden tiedonluominen tapahtuu parhaalla mahdollisella tavalla. Se on paikka sekä fyysisessä että henkisessä mielessä. Ba on japanin kieltä ja tarkoittaa fyysisen paikan lisäksi aikaa ja tilaa, jossa syntyy yhteys siinä toimivien henkilöiden välille. Ba:n ei tarvitse olla sidottu samaan fyysiseen tilaan, vaan se voi syntyä myös virtuaalisesti. (Nonaka, Konno & Toyama 2001, 26-27)

Ba:ssa toiminta tapahtuu kahdella tasolla. Ensinnäkin ollaan tekemisissä ajatusten ja ideoiden kanssa. Niitä kehitellään yhdessä ja niitä jaetaan mukanaolijoiden kesken. (Suurla 2001) Toisaalta ideoita viedään käytäntöön ja sitä kautta tuotetaan uutta hiljaista tietoa. Olennaiseksi kysymykseksi nousee, miten tiedontuottamisprosessi ymmärretään. Nonaka antaa paljon painoa sosiaaliselle tiedon luomiselle. Uuden tiedon uskotaan syntyvän etupäässä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, eikä ihmisyksilön oman mielen sisällä. Tämä väite tukee ajatusta verkko-opettajuuden tiimimäisyydestä. Parhaiten verkko-opettaja kehittyy ja luo uutta tietoa vuorovaikutuksessa muiden Ba:n jäsenten kanssa

Ba voi syntyä ja hävitä nopeasti. Se voidaan tuottaa tarpeen vaatiessa, tai se voi syntyä enemmän tai vähemmän itsestään. Jäsenet voivat vaihtua, eikä sen tarvitse vaikeuttaa Ba:n toimintaa. Se on rajoiltaan liukuva tila, joka muotoutuu kulloinkin käsillä olevan tilanteen mukaan. Voi olla mahdollista sellainenkin tilanne, että Ba:ssa toimivat ihmiset eivät ole mitenkään muuten tekemisissä keskenään. (Suurla 2001, 47) Tärkeää on se, että ihmiset kokoontuvat yhteen tietyn vision ympärille ja heidän toimintansa on tavoitteellista ja suuntautuu jotakin oppimisen tai tiedon kasvun tavoitetta kohti. (Suurla 2001, 46) Mukana olevilla henkilöillä pitää olla valmius oppia muilta yhteisön jäseniltä. Se tarkoittaa myös sitä, että Ba vaatii jäseniltään kykyä ylittää omat rajalliset näkemyksensä ja ottaa oppia muilta ihmisiltä. Tämänkaltaisia ajatuksia nousi myös aineistosta tiimityöskentelyyn sekä esimerkiksi opettajien ja tietohallinnon yhteistyöhön liittyen.

Ensimmäinen prosessi, tiedon sosiaalistamisen prosessi, vaatii Originating Ba:n. Se on tila, jossa ihmisyksilöt voivat jakaa tuntemuksiaan, tunteitaan, kokemuksiaan ja mentaalisia mallejaan. Se mahdollistuu yleensä fyysisesti samassa tilassa olevien kesken. Tässä tilassa ihmisyksilöt ylittävät rajansa ja ovat yhteydessä muiden mukana

olevien yksilöiden kanssa. (Nonaka & Teece 2001, 24) Originating Ba:ssa voi nähdä selviä yhtymäkohtia Nonakan (Nonaka & Takeuchi 1995, 27-31) esittelemään japanilaiseen ihmiskuvaan. Erityisesti Nonakan esittelemä kolmas japanilaisen ihmiskuvan periaate, eli itsen ja toisten ykseys liittyy tähän Ba:han. Sillä tarkoitetaan, että ihmisyksilöt ovat osa jotain suurempaa kokonaisuutta. Aineiston perusteella voi päätellä, että haastatellut kokevat yhteisyyttä opiskelijoiden ja muiden opettajien mutta eivät niinkään muiden organisaation henkilöstöryhmien kanssa. Originating Ba on hankala tuottaa tietoisesti. Se joko on olemassa tai sitten sitä ei pystytä tiettyjen yksilöiden välillä havaitsemaan. (Nonaka & Teece 2001, 25) Tämän tutkimuksen kontekstissa kyse on pitkälle työskentelyilmapiiristä. Jos se on hyvä, luottamuksellinen ja eteenpäin pyrkivä, on kokemusten jakaminen mahdollista.

Seuraava tiedonluomisprosessi, eli tiedon ulkoistaminen vaatii onnistuakseen Dialoquing Ba:n olemassaoloa. Se on paikka, jossa yksilöt jakavat mentaalisia mallejaan ja taitojaan. Jakaminen onnistuu, kun yksilöillä oleva hiljainen tieto saadaan artikuloiduksi kielellisiksi ilmaisuiksi. Artikuloinnissa pyritään asiat kääntämään yleisesti ja yhteisesti ymmärretyille termeille ja käsitteille. Tämä Ba pystytään tietoisesi luomaan. Tärkeää on, että pystytään kokoamaan oikeanlainen ihmisjoukko, jolla on eriytynyt osaaminen, tietämys ja toimintakapasiteetti. (Nonaka & Teece 2001, 25) Verkko-opettajien erilaiset asiantuntija- ja suunnittelufoorumit sekä verkostot, joissa voi yhteisesti jakaa ajatuksia ja käytännön kokemuksia, mahdollistavat tämänkaltaisen toiminnan. Niiden ei tarvitse olla virallisia, mutta jos niitä ei muuten synny, toimivat tietoisesti järjestetyt tapahtumat, seminaarit ja konferenssit tällaisen toiminnan areenoina. Luonteenomaista syklin vaiheelle on vertaisvuorovaikutus. Kokemusten vaihto onnistuu hedelmällisimmällä tavalla, jos se tapahtuu samaa kokemus- ja toimenkuvapohjaa omaavien välillä. (Nonaka & Nishiguchi 2001, 19-21)

Kolmas tiedonluomisprosessin vaihe, eli yhdistäminen, vaatii onnistuakseen Systemizing Ba:n. Se tarjoaa kontekstin jo olemassa olevan tiedon yhdistämiselle. Siinä käsiteltävä tieto on jo kielellisesti selkeästi ilmaistuna. Se mahdollistaa tiedon laajan ja tehokkaan levittämisen. Tämä Ba on mahdollista luoda myös virtuaalisesti. Vuorovaikutus voi tapahtua tieto- ja viestintäteknisiä välineitä hyväksi käyttäen. (Nonaka & Teece 2001, 25; Nonaka & Nishiguchi 2001, 287-288) Opettajien

mainitsema yhteinen avoin verkko-oppimisympäristö eli ”tartunta-alusta” muodostaa virtuaalisen Ba:n.

Neljäs tiedonluomisprosessin vaihe, eli sisäistäminen, tapahtuu Excercising Ba:ssa. Siinä osanottajat sanan mukaisesti harjoittelevat uusia taitoja ja tietoja käytännössä. Kokemuksen kautta uusi tieto siirtyy yksilön sisäiseksi, hiljaiseksi tiedoksi. Näin palataan syklin alkupisteeseen ja voidaan aloittaa taas uusi kierros. Jokainen tällainen kierros syventää ja laajentaa mukana olijoiden tietämystä ja osaamista. (Nonaka & Nishiguchi 2001, 21)

Uusien tietojen ja taitojen soveltaminen käytäntöön vaatii oppilaitoksessa organisaation hyväksyntää ja rohkaisua. Opetustapahtumien suunnittelussa pitää olla tilaa uuden kokeilulla ja syntyneiden kokemusten reflektoinnille. Erilaisissa koulutuksissa opittua pitää pystyä käyttämään omassa arkipäivän työskentelyssä.

Tärkeä nimittäjä kaikissa Ba:n eri muodoissa on tunteiden huomioon ottaminen. Nonaka, Ichijo ja von Krogh puhuvat LCT –menetelmästä. Kirjaimet tulevat sanoista rakasta, välitä ja luota. Tällä tarkoitetaan sitä, että uuden tiedon luomisessa ollaan tekemisissä paitsi ideoiden, myös ideaalien kanssa. Varsinkin hiljaisen tiedon jakaminen edellyttää vahvasti positiivista ja luottamuksellista ilmapiiriä. Ilman oikeanlaista ilmapiiriä yksilöiden on hankala avata omaa yksityistä tietovarantoaan muiden arvioitavaksi ja käytettäväksi. Koko tiedonluomisprosessin alkaminen vaikeutuu, jos ensimmäinen, tiedon sosiaalistamisen vaihe jää vaillinaiseksi. Ensimmäiseen vaiheeseen liittyvä Originating Ba riippuu erityisesti siitä ilmapiiristä, joka pystytään organisaatioon luomaan. (Krogh, Ichijo & Nonaka 2001, 30-49; Suurla 2001, 45)

6.4 Tutkimusmenetelmä

Tutkimusmenetelmä on hermeneuttinen eli tulkitseva. Sen synty on sijoitettu keskiajalle munkkien kammioihin, joissa tulkittiin pyhiä tekstejä. 1900-luvun saksalaisten filosofien piirissä se kehittyi moderniksi tieteenfilosofisesti perustelluksi tutkimusmetodiksi. Hermeneutiikan piirissä on kahta eri koulukuntaa. Dilthey hengenheimolaisineen näkee sen historia- ja ihmistieteiden tutkimusmetodina.

Heidegger kannattajineen näkee hermeneutiikan enemmän ontologisen tason tapahtumana, jossa tulkinta luo tapahtumia ja historiaa. Esimerkiksi lain tulkinta on Heideggerin mukaan hermeneutiikkaa. Itse sitoudun Diltheyn näkemykseen, eli pidän hermeneutiikkaa tai tulkintaa tässä vain tähän tutkimuskysymykseen liittyvänä työkaluna, jolla yritän kasvattaa ymmärrystäni opettajien tarinoiden ja Nonakan oppimisprosessin suhteesta. Tutkimusmetodin yhteydessä puhutaan hermeneuttisesta kehästä, jossa tekstin tulkinta auttaa syvemmälle toisen tekstin tulkinnassa. Teksteistä haetaan erilaisia näkökulmia ja näin laajennetaan omaa ymmärrystä tunnistamaan erilaisia mielenkiintoisia ilmiöitä tutkittavista aineistoista. (Bohman 1996, 323-324)

6.5 Organisaation tiedonluomisen viisivaiheinen prosessi

Edellä on kuvattu neljävaiheinen tiedonmuunnosprosessi, jossa hiljainen ja eksplisiittinen tieto ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja synnyttävät uutta tietämystä. Lisäksi kuvailin Ba:n käsitettä, jolla tarkoitetaan oppimisprosessille mahdollisimman suotuisaa olosuhdekokonaisuutta. Seuraavaksi aion kuvata Nonakan muotoileman organisaation tiedonluomisprosessin, jossa ajallisesti etenevänä tapahtumaketjuna esitetään oppimisprosessi, jossa yksilön ja tiimin oppiminen integroituu vahvasti koko organisaation toimintaan ja sitä kautta voidaan puhua koko organisaation oppimisprosessista. Oppimisprosessin taustalla vaikuttavat sekä tiedonmuunnosprosessi että käsitykset Ba:n olemassaolon vaatimuksista. (Nonaka & Takeuchi 1995, 83-85) Tässä kuvattava viisivaiheinen prosessi muodosti taustan teemahaastatteluni yhden osion rungolle.

Ensimmäinen vaihe on nimeltään hiljaisen tiedon jakamisen vaihe. Se vaaditaan, jotta yhteisöllinen tiedonluomisen prosessi saadaan liikkeelle. Hiljaisen tiedon jakaminen yksilöltä toiselle ei ole itsestään selvästi onnistuva tapahtuma. Henkilöiden välillä pitää vallita luottamukselliset suhteet. Tällaisten suhteiden edistämiseen japanilaisissa yhtiöissä käytetään mitä erilaisimpia keinoja saken juomisesta, ideariihiviikonloppuihin maaseudulla. Erityisen hedelmällinen tilanne saadaan synnytettyä, jos hiljaista tietoa pystytään jakamaan eri alojen asiantuntijoiden kesken. Se vaatii asioiden tarkastelua toisen näkökulmasta ja omien lähtökohtien sulkeistamista. Itse-organisoituvilla tiimeillä pyritään luomaan tällaisia monialaisia tiimejä, joissa erilainen osaaminen valjastetaan

yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Tiimin jäsenillä pitää olla yhteinen kenttä, jossa hiljaisen tiedon jakaminen on mahdollista. Johto voi tukea tiimin toimintaa ainakin kolmella erilaisella tavalla. Ensinnäkin johdon pitää tehdä selväksi koko organisaation yhteiset tavoitteet, arvot ja toiminnan suunta. Toiseksi se voi luoda tekemisen tunnelmaa antamalla todellisia ja haastavia tehtäviä, joiden saavuttamiseksi pitää ponnistella. Kolmanneksi tiimiä voidaan tukea, tarjoamalla suhteellisen laajaa autonomiaa tavoitteen mukaisten toimien suunnittelussa ja toteuttamisessa. Autonominen tiimi asettaa omia tavoitteitaan ja pyrkii laajentamaan rajojaan sekä samalla avautuu vuorovaikutukseen ulkoisen ympäristön kanssa. (Nonaka & Takeuchi 1995, 85) Onnistuneen tiimin avautumista vuorovaikutukseen ympäröivän verkoston kanssa tukevat myös Kärkkäisen (1997, 169) 1993-1994 tekemät havainnot opettajien tiimin toiminnasta.

Seuraavassa vaiheessa luodaan konsepti tai toteutussuunnitelma. Se vaatii intensiivistä hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon vuorovaikutusta. Dialogin ja kollektiivisen reflektoinnin kautta yhteinen mielikuva tavoiteltavasta asiaintilasta muunnetaan konkreettiseksi ja selkeästi ilmaistavissa olevaksi konseptiksi. Tällä vaiheella on yhtymäkohtia tiedonmuunnosprosessin ulkoistamisvaiheeseen. Ulkoistamista ja hiljaisen näkyväksi tuomista voidaan auttaa kielikuvien käytöllä. Verkko-opetuksessa käytetään usein ajatusta ajan ja paikan vapaudesta ja uusien oppimismahdollisuuksien tarjoamisesta opiskelijoille. Tärkeää olisi pyrkiä lähestymään käsillä olevaa asiakokonaisuutta monista eri näkökulmista ja myös ristiriitoja ja ajattelun heikkouksia etsien. Sitä kautta syklinä kehittyvä näkemys monipuolistuu ja lopputuloksena on mahdollisimman toimiva konsepti. Autonomia auttaa tiimin jäseniä ajattelemaan vapautuneesti ja laajentamaan katsantoaan uusille ja yllättävillekin alueille esimerkiksi uusien yhteistyökumppanuuksien avulla. (Nonaka & Takeuchi 1995, 85-86)

Tieto on Nonakan mielestä oikeutettu tosi uskomus. Oikeutetulla tarkoitetaan sitä, että aiotun toteutuksen pitää olla arvokas ja oikeutettu koko organisaation tavoitteiden kannalta. Sen pitää käytännössä toteuttaa niitä arvoja ja visioita, joihin organisaatio on sitoutunut. Organisaation ylimmän johdon tehtävä on määrittää strategialla ja visiolla suunta, johon luotuja konsepteja verrataan ja arvioidaan niiden oikeutusta. Myös lähiesimiehet voivat pohtia ja luoda välittäviä tavoitteenmäärittelyjä ylätason visioiden ja arkipäivän työskentely-ympäristön välille. Yksikkökohtaisissa opetussuunnitelmissa

pyritään ottamaan huomioon organisaation laajempi visio, sekä opettajien ja opiskelijoiden arkipäivän työskentely. Sitä kautta voidaan luoda suuntaviivat yksittäisille kurssitoteutuksille. Näiden opetussuunnitelmien sisältämien suuntaviivojen sisällä on myös yksittäisen verkkototeutuksen oikeutettu liikkuma-alue. Laajojen suuntaviivojen olemassaolosta ja sisällöstä kannattaa tarjota mieluummin liikaa ja toistuvasti tietoa, kuin olettaa, että ne ovat heti kaikille selkeitä, kun ne on kerran juhlapuheessa mainittu. (Nonaka & Takeuchi 1995, 86-87)

Seuraavaksi muutetaan suunnitelma ja konsepti joksikin konkreettiseksi. Tässä vaiheessa on tärkeää käyttää tarkoituksenmukaisella laajuudella erilaista tarjolla olevaa asiantuntemusta. Välineistön runsaus ja tiedon toistaminen edistävät tätä vaihetta. Välineistön runsaus voi verkkokurssin toteuttamisessa tarkoittaa erilaisten tieto- ja viestintäteknisten laitteiden ja ohjelmistojen tarjontaa, mutta myös käytettävissä olevia aika- ja tukipalveluresursseja. Autonomialla ei ole enää tässä vaiheessa kovin merkittävää roolia. Työt pitää saada valmiiksi ja suunnitelma muutettua todelliseksi tuotokseksi, jolloin kaiken toiminnan pitää olla organisoitua ja tehokasta. (Nonaka & Takeuchi 1995, 87-88)

Uuden tiedon jakaminen eteenpäin on tärkeä vaihe uuden osaamisen liittämisessä organisaatiotason osaamispääomaan. Tiedonluomisen prosessi ei pääty vaan jatkuu syklimäisesti toisella ontologisella tasolla eli se siirtyy yksilön ja tiimin tasolta laajemmalle organisaation olemassaolon tasolle. Tiedonluominen voi jatkua organisaation sisällä esimerkiksi siten, että uudet sovellukset ja toteutukset herättävät ajatuksia ja ideoita muissa opettajissa ja sitä kautta syntyy jälleen uusia kehityssyklejä. Uusi tieto ja luodut konseptit voivat laukaista uusia tiedonluomisen syklejä myös organisaation ulkopuolella. Erilaiset yhteistyökuviot, kuten Virtuaaliammattikorkeakoulu tarjoavat väyliä interorganisatoriselle tietopääoman leviämiselle. Tiedon leviämistä voidaan edistää henkilöstön mahdollisuudella liikkua yksiköistä ja projekteista toiseen. Koko organisaation tavoitteet kontrolloivat sitä, pitäisikö uutta tietoa pyrkiä jakamaan ja levittämään ympäri organisaatiota. Välttämättä se ei aina ole tavoitteena. Haasteet ylialaisessa yhteistyössä liittyvät tavoitteisiin. Eli ovatko projektien tavoitteet yhteneväisiä koko organisaation tavoitteiden kanssa? Ehkä julkisesti lausuttujen, mutta onko jotain piilossa olevia tavoitteita, joiden vastaista on ylialainen yhteistyö? Liikutaanko mahdollisesti Sengen tasapainottavien prosessien

alueelle? Ovatko yksikkökohtaiset identiteetit vielä niin voimissaan, että esimerkiksi resurssi- ja arvokysymykset vaikuttavat taustalla aiheuttaen esteitä yhteistyölle. (Nonaka & Takeuchi 1995, 88-89)

6.6 Aineiston tarkastelu Nonakan oppimisprosessin valossa

Seuraavaksi käyn läpi haastatteluaineistoni etsien ajatuksia, jotka liittyvät viiteen oppimisprosessin vaiheeseen. Nonakalla tämä oppimisprosessin tarkastelu pyrkii luomaan siltaa yksilön ja tiimin oppimisen sekä koko organisaation oppimisen välille. Tämän tutkimuksen rakenteessa seuraavalla tarkastelulla on samanlaisia tavoitteita. Olen aiemmin tutkinut kehittyvän osaamiskokonaisuuden sisältöä sekä tuon osaamiskokonaisuuden hallintaan pyrkivän tarinana etenevän oppimisprosessin juonirakennetta opettajan näkökulmasta. Nyt pyrin ottamaan mukaan koko organisaation oppimisprosessin.

6.6.1 Hiljaisen tiedon jakaminen

Haastateltujen mukaan tämän vaiheen onnistuminen on kiinni organisaation toimintakulttuurista. Pitää olla perinteitä tiedon jakamiseen ja avoimeen yhdessä työskentelyyn. Erään haastatellun mukaan opiskelijat ovat siinä etevämpiä kuin opettajat. Luottamuksellinen ilmapiiri on välttämätöntä hiljaisen tiedon jakamisen mahdollistamiseksi. Eräs haastateltava kertoi kokemuksesta, jossa erilaisten aineiden opettajat, joilla oli suuria eroja opettajakokemuksen pituudessa, pystyivät muodostamaan tiiviin ja toimivan tiimin. Pyysin häntä kirjallisesti pohtimaan ja erittelemään syitä, jotka auttoivat tiiviin tiimin ja tiedon jaolle otollisen tilanteen muodostumista.

Hän nosti esiin kolme tärkeää syytä. Ensimmäinen oli yhteiset junamatkat koulutustilaisuuteen Turusta Tampereelle. Junamatkat muodostivat Socializing Ba:n, tilan, jossa ryhmän jäsenet yhdessäolon kautta oppivat tuntemaan toisensa ja oppivat luottamaan kaikkien rakentavaan otteeseen ja huomasivat, että kaikki olivat mukana omasta tahdostaan ja kiinnostuksestaan oppia uusia asioita verkko-opettamisen toimintamalleista. Toiseksi syyksi hän nosti jäsenten erilaiset taustat. Jokainen toi

mukanaan oman asiantuntemuksensa ja koska vuorovaikutus toimi, oppivat ihmiset katsomaan ilmiöitä toistensa näkökulmista ja näin aidon dialogin hengessä laajennettiin yhteistä ymmärrystä ja opittiin aidosti uutta. Kolmas syy oli se, että koulutuksen pohjalta perustetussa todellisessa projektissa päästään käytännössä soveltamaan opittua. Koulutus ja siihen osallistuminen olivat tavoitteellista toimintaa, joilla oli käytännöllinen yhtymäkohta heidän työnsä arkipäivän kehittämiseen.

Eräs haastateltu nosti esiin idean yhteisen ideariihiviikonlopun järjestämisestä. Myös Nonakan tutkimissa japanilaisissa yhtiöissä tällaista keinoa käytettiin tiimin yhteen hitsaamiseen. Viikonlopun aikana olisi hyvä olla yhdessä mahdollisimman paljon ja ideoida vapaasti sekä myös kuunnella avoimin mielin muiden ideoita. Mukana on hyvä olla ainakin yksi henkilö, joka on vastuussa viikonlopun tuloksellisuudesta. Viikonlopun aikana voitaisiin työstää käsikirjoitus verkkokurssitoteutukselle. Mahdollisiin ratkaisemattomiin konfliktitilanteisiin toivotaan ulkopuolista apua. Pattitilanteiden avaamisessa voi avustaa vaikka esimiehet tai mahdollisesti joku ulkoinen konsultti. Eräs haastateltava nosti asiantuntijamaisen työskentelyn ratkaisuksi konfliktitilanteiden välttämiseen. Tosin myös tottuneiden tiimityöskentelijöiden pitää löytää oma paikkansa tiimin tehtäväkokonaisuudessa ja se voi aiheuttaa kitkaa.

H: Nääksää verkko-opettajuuden oppimisprosessissa tärkeenä tiimiytymisen?
V: Näen. Siin jokaisen on ensiks se oppimiskierros tehtävä. Jokainen hakee sen oman paikkansa siellä lokerossa. Ja unohtaa sen, että mä olen hirveen hyvä. Joku toinen voi olla mua parempi, mut mä olen toises asias parempi. Ja silloin ku me tuodaan ne yhteen, ni se kaikki osaaaminen siellä. Ja sit meidän pitää kunnioittaa toisen osaamista. Ketään ei rytätä. Koska tää on niin uusi aihealue vielä. Se joka tähän uskaltautuu, ni sit se kyl hurahtaa tähän. Me tiedämme jo, et on niit hurahtaneit kieltenopettajii, jotka kulkee et "Mä sain sen toimimaan!" (Opettaja A, 4)

Oppilaitos on tarjonnut opettajille erilaisia yhteisiä kenttiä tiimin muodostuksen ja sen työskentelyn tueksi. Ne koetaan arvokkaiksi mutta välttämättä niitä ei haluta aina käyttää. Opettajilla on hyvin vahvat yksin puurtamisen perinteet ja myös verkkomateriaalin tuottaminen hoidetaan mieluusti omalla koneella, eikä tiimityöskentelyhuoneissa. Saman haastatellun mukaan ylialaisten tiimien muodostaminen on erittäin hankalaa. Eri yksiköiden välillä ei pääse syntymään aitoa yhteistyötä verkkokurssien tuottamisessa ja toteuttamisessa. Yksiköillä on hyvin erilaisia arvopohjia ja tapoja toimia. Hänen mukaansa tehokkaimpia uusien toimintamallien ja välineiden kehittämisessä ollaan terveys- ja sosiaalialalla, josta häntä lukuun ottamatta kaikki haastateltavatkin olivat. Hitaampia ja vastahakoisempia ollaan kaupallisella puolella, mutta sielläkin kehittämishalukkuutta kuitenkin löytyy.

Tekniikan alan opettajien kanssa nousevat esiin resurssikysymykset. Jos tekniikan alan opettajille ei tarjota selkeästi taloudellisia resursseja, eivät he lähde talkoohengellä uusia asioita kokeilemaan. Terveys- ja sosiaalialalla pelkän innostuksenkin varassa on ainakin tähän saakka jaksettu kehittää toimintaa ja siellä on saatu myös tuloksia aikaan. Haastattelemani opettajat ovat kaikki hyviä esimerkkejä omaan ammatilliseen kehittymiseensä ponnekkaalla otteella suhtautuvista opettajista. Nämä arviot olivat toki vain haastatellulta välittömästi saatua tietoa, eikä mihinkään tutkimukseen pohjautuvaa, mutta sellaisenaan otan ne arvokkaana vihjeenä vastaan. Vihjeitä tukee omatkin havaintoni haastateltavien hankinnasta. Lähettämiini haastattelupyyntöihin ei tekniikan puolen opettajista vastannut kukaan, talouspuolen opettajista kaksi vastasi kielteisesti ja lähes kaikki lähestymäni terveys-ja sosiaalialan opettajat vastasivat myönteisesti. Näiden vihjeiden perusteella on ymmärrettävää, että ylialainen yhteistyö ei näyttäydy kovin houkuttelevana ja toimivana. Nonakan ja Teecen (2001, 25) mukaan tätä vaihetta varten olemassa oleva Originating Ba on hyvin vaikea tietoisesti luoda. Tiettyjen ihmisten välille se vain syntyy ja toiset eivät pysty keskenään tällaista Ba:ta muodostamaan.

6.6.2 Suunnitteluvaihe

Konseptin tai suunnitelman luontivaiheessa on tärkeää, että mukaan saadaan tarpeeksi paljon eri näkökulmia tarkastelevaa asiantuntemusta. Tiimityöskentelyyn liittyvillä käytännön järjestelyillä voidaan tukea tätä vaihetta. Tiimin riittävä autonomia ja sille tarjotut resurssit tukevat suunnitelman luomisen onnistumista.

Sillä tavalla et johto antaa tietylle opintokokonaisuuksille tietyn resurssipotin ja vapauden käyttää sitä. Tietysti sitä pitää kontrolloida jollakin tavalla mihin ja miten sitä käytetään. (Opettaja B, 5)

Pysyvän tukipalveluinfrastruktuurin rakentaminen auttaa uusien konseptien luomisessa. Mitä pysyvämmillä ja kestävämmillä järjestelyillä tukipalvelut on toteutettu, sitä luottavaisemmin niiden varaan voidaan suunnitella uusia toimintamalleja.

Erään haastatellun mielestä suunnitteluvaiheessa tuotantotiimi voi olla hyvinkin laaja. Siinä olisi mukana ensinnäkin verkkokursseja käyneitä opiskelijoita. Heiltä on mahdollista saada arvokasta kokemusperäistä käyttäjänäkökulman tietoa. Toiseksi

mukana olisi työelämän edustajia. He pystyvät tuomaan ajantasaista ja kokemusperäistä tietämystään työelämän arkipäivän asettamista vaatimuksista opiskelijoille heidän valmistuttuaan. Tiimiin on hyvä kuulua myös verkko-opettajina kokemusta saaneita opettajakollegoita. Heiltä saadaan paljon arvokkaita käytännön vinkkejä onnistuneen toteutuksen tuottamisesta ja myös kokemusperäistä tietoa erityisistä vaaran paikoista.

V: No tietenkin tekninen osaaminen. Sisällön osaaminen myös. Sit mä haluisin opiskelijat siihen mukaan. Jotka on jo käyny ehkä sen sisältöisen kurssin. Miten he näkis et tää toimis verkossa. Työelämän edustaja vois olla kans mukana. Se riippuu paljon siitä kurssista. Ei kuitenkaan sitäkään, et se on liian iso. sit se ei enää tuota vaan syntyy enemmän niit kaikkii muita keskustelui ja muita et me ei päästä niinku asiast eteenpäin. Et ehkä sit siin ideariihivaiheessa olis mukana enemmän väkee mut sit se ydinjoukko vois olla vaik tiimi.
H: Et se olis niinku vähä tämmönen muuttuva tiimi?
V: Joo. Sillälailla mä… (Opettaja E, 2)

Eräs haastateltu korosti, että suunnitteluvaiheeseen ei kannata jäädä liian pitkäksi aikaa. Olennaista kurssitoteutuksen onnistumisen kannalta on se, että suunnitteluvaiheessa sitoudutaan tiettyyn aikatauluun ja budjettiin. Suunnitelman pitää olla mahdollinen toteuttaa siinä todellisessa tilanteessa, jossa toimitaan. Suunnitteluvaihe eroaa multimediatuotteen käsikirjoitusvaiheesta siten, että verkkoon rakennettua toteutusta tärkeämmäksi nousee opiskelijoiden oppimisprosessin tukemisen suunnittelu. Verkkokurssisuunnitelmien laadinta pitää olla osa yleistä opetussuunnitelmatyötä. Organisaatio voi tukea suunnitteluvaihetta osoittamalla heti alusta alkaen verkkokurssit osaksi koulutuskokonaisuutta, jolloin ne ovat sisällöllisesti ja juonellisesti osa normaalia oppilaitoksen työskentelyä.

Suunnitelmaa (voi tukea parhaiten siten, että)…se on tehtävä. Et se kuuluu työhön. Samanlai ku sun pitää se arvioida. Et se on osa laatujärjestelmää. Et meil on toteuttamissuunnitelmat. Ja se tavallaan edesauttaa sitä et seuraavan vuoden homma on helpompi. Sitä voidaan sit kehittää, ku on edellisilt vuosilt kokemuksii. (Opettaja D, 6)

6.6.3 Suunnitelman oikeuttaminen

Suunnitelmien pitää olla linjassa koko organisaation tavoitteiden kanssa. Se edellyttää sitä, että organisaation strategia on laadittuna ja kaikkien tiedossa. Lisäksi strategia-, visio- ja arvotasolta pitää pystyä vetämään konkreettisia käytäntöä ohjaavia tavoitteenmäärittelyitä. Tässä oppilaitoksen johdolla on tärkeä rooli. Opettajat eivät voi arvioida omien suunnitelmiensa suhdetta koko organisaation tavoitteisiin, jos heillä ei ole aidosti tietoa niistä raameista, joiden sisällä pitäisi liikkua tai niistä visioista, joita kohti pitäisi edetä. Liian yksityiskohtaiseen ohjeistukseen ei kuitenkaan kannata mennä.

Tässä palataan jo aiemmin tutkimuksessa käsiteltyyn strategian ja taktiikan alueiden erotteluun. Haastateltujen opettajien mielestä tämä kohta ei ole aivan kunnossa.

”H: Sit kurssisuunnitelman oikeuttaminen / hyväksyttäminen ja tämmönen tarkastelu koko organisaation tavoitteiden näkökulmasta?
V: Se on hirveen vaikeeta. Must tuntuu välillä, etten mä tunne mitkä on koko amk:in tavoitteet ja arvot. Et niist ...vaik niist aika paljon täl hetkel jauhetaan. Koko koulutusohjelmallahan on omat tavoitteensa ja sit meil on laatukäsikirja just uusittu. Senkin tekemiseen meni kaks vuotta. Että se on vaikeeta. Semmosiahan niitten pitäis olla et ne on mahdollisimman käytettäviä. Siirrettäviä koko koulutusohjelman sisällä. Taikka yli rajojen monialasena. Vaikka ihan kielikursseja pystytään tekemään sillä. (Opettaja A, 7)

Puutteita tässä vaiheessa kuvaa myös se, että jokainen haastateltu koki tähän kohtaan vastaamisen vaikeaksi. Asia ei ehkä ole ollut aiemmin tarpeeksi selvästi esillä. Toisaalta voisi ajatella tämän kohdan olevan erittäin tärkeä myös resurssien jaon näkökulmasta. Kun pystyy osoittamaan yksittäisen verkkokurssisuunnitelman olevan linjassa koko organisaation tavoitteiden kanssa, voisi johdolle olla helpompi esittää perusteltuja resurssipyyntöjä.

6.6.4 Pilotin tai toteutuksen rakentaminen

Pilotin tai varsinaisen toteutuksen rakentaminen on seuraava luonnollinen vaihe Nonakan ajallisesti etenevässä oppimisprosessissa. Kehitelty ja oikeutettu suunnitelma rakennetaan toteutukseksi. On tärkeää saada mukaan tarkoituksenmukainen määrä asiantuntemusta. On kuitenkin tärkeää rajoittaa toteuttajatiimin jäsenten lukumäärää. Joka jäsenen osaamisella pitää olla todellinen hyödynnettävissä oleva perustelu ja toiminnan pitää olla tavoitteellista, aikataulutettua ja mielellään myös johdettua toimintaa. Tiimin paisuessa liian suureksi keskustelukerhoksi, uhkaa syntyä ”hässäköitä”. Nonakan mukaan yksilöiden autonomia ei ole enää tässä vaiheessa kovin olennainen asia. Tuotos pitää saada valmiiksi ja se onnistuu parhaiten, jos jokainen tiimin yksilö toimii saumattomasti yhteen.

Toteutusvaiheessa punnitaan tiimin luomat suhteet ympäröiviin verkostoihin. Tiimiin ei ole järkevää kerätä kaikkea mahdollista osaamista, vaan jotakin kannattaa hankkia myös muualta. Ydintiimistä ulkona olevia verkoston osia ovat esimerkiksi oppilaitoksen tukipalvelut ja erilaiset ulkopuoliset palveluntarjoajat. Toteutusvaiheessa pitää olla käsillä myös tarvittava määrä resursseja ja välineistöä. Toteutuksesta riippuen resurssit

pitävät sisällään muuttuvan määrän aikaa, tieto- ja viestintäteknisiä laitteita sekä ohjelmistoja.

6.6.5 Tiedon edelleen jakaminen

Tiedon ja osaamisen jakoa eteenpäin toteutetaan Turun ammattikorkeakoulussa muutamilla erilaisilla tavoilla. Ensinnäkin oppilaitoksessa on yhteinen verkko-oppimisympäristö, jonka käyttöä tuetaan ja jonka sisällä on mahdollista toteuttaa erilaisia verkkokurssitoteutuksia. Opettajat voivat halutessaan käydä tutustumassa toistensa verkkokursseihin. Se koetaan uusien ideoiden syntymisessä ja olemassa olevan kokemuspohjaisen tiedon jakamisessa hedelmälliseksi. Eräs tapa on osallistua erilaisiin organisaation ulkopuolisiin yhteistyöverkostoihin. Niissä voi jakaa omaa osaamistaan ja saada vinkkejä muissa oppilaitoksissa toteutetuista kokeiluista. Näin organisaatiorajojen ylikin virtaa uutta osaamista. Kolmas tapa viedä syntynyttä osaamista eteenpäin, on kokeneiden ihmisten kierrättäminen uusissa projekteissa. Kyse on eräänlaisesta ”siemenperunoiden” käytöstä. Kokemusta hankkinut opettaja voi madaltaa aloittamisen ja kokeilemisen kynnystä muiden opettajien kohdalta.

Kun on pyörä keksitty, niin ei keksitä sitä uudelleen. Mennään mopolla eteenpäin! (Opettaja A, 6)

6.7 Johtopäätökset

Oppivan organisaation eräs teoria, Nonakan ja kumppaneiden laatima tietoa luovan organisaation teoreettinen rakennelma, tarjosi monta tätä tutkimusta rikastavaa näkökulmaa. Oli siis perusteltua lähestyä aineistoani myös vahvasti teorian ohjaamana. Tutkimuksen rakenteessa tämä kappale integroi opettajayksilöiden oppimisprosessit osaksi koko organisaation oppimisprosessia. Tutkimuskohteen tarkastelu teorian läpi toi eteeni hieman edellisistä kappaleista poikkeavan kuvan, mutta mitään aiemmin selvittämäni kanssa ristiriitaista en löytänyt. Ristiriidattomuus toimii tutkimuksen luotettavuuden osoittimena. Ensimmäisessä ja toisessa kappaleessa pyrin sulkeistamaan kaikki tuntemani teoreettiset pohdinnat mielestäni ja silti samankaltaisia päätelmiä löytyi myös silloin. Kyse on toistettavuuden ajatuksesta eli pääpiirteissään samoihin tuloksiin päädytään tutkimusmenetelmästä riippumatta.

7 POHDINTAA

Käyn tässä kappaleessa läpi mielenkiintoisimpia löydöksiä. Samaa tarkoitusta ajaa myös viimeinen kappale, jossa kerron kuvitteellisen verkko-opettajan oppimisprosessin tarinan.

Kaikki haastatellut olivat poikkeusyksilöitä vahvan motivaationsa vuoksi. Jokainen oli omasta vapaasta tahdostaan alkanut harrastaa verkko-opettamista. Keskeisiksi tuen muodoiksi paljastuivat kollegoilta saatava vertaistuki, esimiesten tuki ja laajemman verkoston tuki. Aikaa tarvitaan paitsi kurssien tuottamiseen ja niillä ohjaamiseen, myös erikoistumiseen jossain tietyssä verkko-opettajuuteen liittyvässä taitoalueessa. Rahaa tarvitaan välineiden, ohjelmistojen ja koulutuksen hankkimiseen. Keskeisenä tuen keinona mainittiin myös riittävien osallistumismahdollisuuksien tarjoaminen oppilaitoksen kehittämistyöhön. Tähän kohtaan kuuluu mahdollisuus käyttää kursseilla opittua omassa käytännön työssä.

Opiskelu ja opettaminen siirtyvät enemmän kodin ja yksityiselämän piiriin. Se vaatii opettajilta herkkyyttä havainnoida tilanteita ja halua kuunnella opiskelijoiden ongelmia. Voidaan puhua opettajan ohjauksen siirtymisestä epistemologiselta enemmän myös eksistentiaaliselle alueelle. Tämä aiheuttaa uudenlaisia vastuunoton vaatimuksia ohjaukseen liittyen. Opettajan työ siirtyy ajallisen jouston myötä enemmän keskelle omaa yksityiselämää. Esimiesten pitää tämä ymmärtää, ja heillä pitäisi myös olla vastaavanlaista herkkyyttä havainnointiin ja toisen yksityisyyden kunnioittamiseen kuin verkko-opettajalla opiskelijoita kohtaan.

Monimuotoinen ja itsenäinen opiskelu vaatii opiskelijoilta kykyä ottaa entistä itsenäisemmin huomioon opiskelun kokonaisuus. Se vaatii opettajalta parempaa oppilaitoksen opetuskokonaisuuden tuntemusta. Verkkokursseja luotaessa kannattaa tutustua muiden opettajien kurssitoteutuksiin, jotta oma elementti sopisi paremmin kokonaisrakennelmaan ja päällekkäisyyksiltä sekä toisaalta myös aukoilta vältyttäisiin. Kaikille opettajille avoin verkko-oppimisympäristö tarjoaa tähän oivan välineen. Siellä opettajat voivat tutustua toistensa toteutuksiin ja saada ideoita entistä onnistuneemmista ratkaisuista.

Tieto- ja viestintätekniikan käyttöön liittyvää tukea ja koulutusta on riittävästi tarjolla. Ongelmakohdaksi muodostuu joko opettajien omat asenteet uuden opettelua kohtaan tai opettajien ajanpuute kouluttautumisaikojen järjestämisessä.

Verkko-opettaja on myös verkottunut opettaja. Näkökulmasta riippuen hän joutuu tai pääsee toimimaan osana mitä erilaisimpia verkostoja. Kriisitilanteita syntyy yhteisen kielen tai jaetun arvopohjan puuttumisen vuoksi. Tiiviimmässä tiimissä luottamusta voidaan rakentaa erilaisilla käytännöllisillä keinoilla. Esimiesten tuen rooli koetaan myös tässä kohtaa tärkeäksi. Laajempien verkostojen välillä toimiminen vaatii enemmän asiantuntijamaista otetta ja kokonaisuuksien ymmärtämistä. Verkostoissa toimiminen kasvattaa opettajan sosiaalista pääomaa toimintatapojen kehittymisenä, tiimityötaitojen kasvuna sekä verkostojen laajenemisena.

Käytössä olevien tietojärjestelmien pitäisi pohjautua olemassa olevien prosessien päälle. Ensin pitää selvittää oppilaitoksen todelliset toimintaprosessit ja sen jälkeen prosesseja palvelemaan pitää rakentaa tarkoituksenmukainen tietojärjestelmäkokonaisuus. Tämä voi käytännössä jäädä haaveen tasolle, koska prosessit muuttuvat koko ajan ja jokaisella on hieman erilaisia tapoja toimia. Tietojärjestelmästä lähtöisin olevat prosessit voivat toisinaan positiivisessa hengessä muuttaa organisaation prosesseja parempaankin suuntaan.

Opettajan työnkuva laajenee verkon käyttöönoton myötä. Uudet välineet ja monipuolistuvat opiskelutavat tuovat mukanaan uusia tilanteita, joihin ei ennestään ole olemassa tietoa missään muodossa. Tärkeäksi nouseekin opettajien rohkeus ja riskinottokyky. Riskinottoon liittyy väistämättä toisinaan epäonnistumisia. Organisaation ja esimiesten pitäisi osata ottaa tämä huomioon. Opettajia pitäisi jopa kannustaa rakentaviin epäonnistumisiin. Kriisivaiheet ovat aineiston pohjalta arvioiden toimineet äärimmäisen tehokkaina oppimisen paikkoina. Olennaista on reflektoida omaa toimintaa ja ottaa virheistä opiksi, sekä olla myös valmis muuttamaan toimintatapoja kokemusten ja palautteen pohjalta.

Tiimityöskentely nousee tärkeäksi monestakin syystä. Se tarjoaa tukea kohdata uusia vaikeita haasteita. Eriytyneet osaamisalueet mahdollistavat moninäkökulmaisen

lähestymisen eteen tuleviin haasteisiin. Tiimiytymisen pitäisi tukea organisaation rakenteita ja määriteltyjä tavoitteita. Tiimejä voidaan muodostaa vapaaehtoisesti, asiasta innostumisen pohjalta, jolloin tärkeäksi nousee riittävä autonomia. Tiimejä voidaan muodostaa myös esimiesten käskyillä, jolloin niiden rooli organisaation kokonaisuudessa on selkeämpi ja resursointi vahvempaa. Tiimin toiminta pitää olla tavoitteellista ja suunnitelmallista, jotta asetetut tavoitteet on mahdollista saavuttaa. Menestyneen tiimin yhtenä ominaisuutena voidaan pitää sen kykyä avautua ulospäin, eli kykyä liittyä osaksi laajempaa verkostoa. Tällainen laajempi verkosto on luonteeltaan orgaaninen. Sen jäsenet voivat työskennellä samassa organisaatiossa tai toisella puolella maapalloa. Laaja verkostoituminen parantaa tiimin toimintaedellytyksiä ja avaa mahdollisuuksia uusille tarinoille. Verkostoitumista voidaan tukea tarjoamalla opettajille riittävä autonomia ja tarpeellinen määrä resursseja.

Juonirakenneanalyysista tutut konnektiivit voidaan nähdä organisaation oppimista edistävinä tekijöinä. Ne siirtävät yksilöiden osaamista osaksi laajemman verkoston osaamista. Ne toimivat linkkeinä yksilö- ja organisaatiotason oppimisessa. Tällaisia konnektiiveja ovat kaikki käytännöt, jotka antavat organisaation toimijoille tietoa muualla tapahtuvista heihin liittyvistä tapahtumista. Konnektiivit yhdistävät yksilökohtaisia tarinoita, kuten esimerkiksi opiskelijan ja opettajan tarinat, opettajan ja esimiehen tarinat ja opettajan ja tietohallinnon tarinat. Konnektiivit auttavat ymmärtämään muiden näkökulmia tapahtumiin. Konnektiiveiksi voidaan laskea kurssipalautekyselyt, strategiatyöpajat, yhteiset suunnitteluviikonloput tai vaikkapa yhteiset lounaat.

Motivoituneen opettajan tukeminen asettaa omia erityisvaatimuksia esimiehille. Tärkeäksi nousee olla latistamasta opettajien innostusta. Tartunnan saamisen johdosta ei saisi eristää vaan ennemminkin kutsua tervetulleeksi erilaisiin foorumeihin kertomaan kokemuksia verkko-opettajuudesta. Opettajat haluavat tuntea arvostusta tekemästään työstä ja he haluavat löytää itselleen tyydyttävän paikan työyhteisössä, jossa he voivat toteuttaa verkko-opettajuuteen liittyviä unelmiaan oppilaitoksen strategisten linjausten aitaamalla alueella.

Oppilaitoksen strategia määrittää viime kädessä kaikkien organisaation sisäisten toimijoiden suunnan. Tekojen oikeutusta ja tavoiteltavuutta pitää arvioida sen suhteen,

miten hyvin ne vievät eteenpäin kohti strategiassa määriteltyjä tavoitteita. Strategia on eräänlainen organisaation yhteinen tarina, jonka yksittäisiä näytöksiä kukin toimija osaltaan pyrkii hoitamaan, oman ymmärryksensä mukaan mahdollisimman onnistuneesti. Jotta yksittäiset arkipäivän teot olisivat linjassa oppilaitoksen suuren tarinan kanssa, pitää tuo tarina olla riittävän selkeästi määriteltynä ja siitä pitää jakaa tehokkaasti tietoa kaikkiin organisaation osiin opettajista ja opiskelijoista lähtien, aina hallinnon perimmäisiin arkistohuoneisiin saakka. Yhteinen tahtotila on mahdollista muodostua vain tilanteessa, jossa kaikki avaintoimijat sen ymmärtävät ja hyväksyvät.

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei puhuta luotettavuudesta samassa mielessä kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Totuusihanteena ei ole luonnontieteellinen korrespondenssi- eli vastaavuusajatus. Kyse on ennemminkin tutkimuksen ja sen tulosten selitysvoimasta lisätä tutkijan ja lukijan ymmärrystä tutkittavasta aiheesta. Tutkimuksen tekijän näkökulmasta voin todeta, että tutkimusprosessi on tarjonnut minulle monia uusia näkökulmia aiheeseen ja nostanut esiin ongelmakohtia, joita en aikaisemmin ole osannut aivan paikantaa. Toivottavasti tutkimusraportti tuo myös jotain uutta lukijan ymmärryksen rakennusaineeksi.

Kirjallisuudesta löysin Metsämuurosen (2001, 61-62) edelleen kehittämän Syrjäläisen (1994, 103-104) laatiman muistilistan hyvän laadullisen raportin ominaisuuksista. Käyn läpi kappaleittain jokaisen kohdan. Kappaleen ensimmäinen lause on muistilistan vaatimus ja loppu kappale ottaa kantaa vaatimuksen onnistumiseen tässä tutkimuksessa.

”Havainnot on käsitteellistetty relevantisti ja havainnot on kytketty käsitteisiin monin tavoin.” Havaintojen käsitteellistäminen on osittain onnistunut. Paremmin olen kuitenkin onnistunut havaintojen kytkemisessä erilaisiin käsitteisiin useilla erilaisilla tavoilla.

”Käsitteitä on tarkennettu tutkimuksen kuluessa.” Tutkimuksen rajaamiseksi en ole tarkentanut kovinkaan monia käyttämiäni käsitteitä, mutta olennaisimpien käsitteiden

osalta tätä on kyllä tehty. Tällaisia ovat esimerkiksi oppimisprosessi, tarina ja verkko-opettajuuden osa-alueet.

”Havaintoja on tehty toistuvasti.” Havaintoja olen tehnyt useaan eri otteeseen. Sillä olen pyrkinyt lisäämään varmuutta havaintojeni kohdallisuudesta.

”Alkuperäistä kontekstia on kunnioitettu, vaikka sitä on lähestyttykin monin eri tavoin ja tulkinnat eivät saa häivyttää alkuperäistä kontekstia.” Erityisesti verkko-opettajuuden osa-alueita käsittelevässä kappaleessa olen pyrkinyt fenomenologisen tutkimusotteen hengessä kunnioittamaan tutkittavaa ilmiötä. Tuossa kappaleessa olen välttänyt tekemästä omia tulkintoja liian aikaisessa vaiheessa ja sulkeistanut omat ennakkokäsitykseni. Muuallakin tutkimuksessa olen pyrkinyt tähän, koska koko tutkimukselta katoaisi mielekkyys, jos se irtaantuisi täysin omasta kontekstistaan. Mistä se silloin kertoisi?

”Aineiston hankintaa varten kehitetyt kyselyt ja haastattelurungot ovat kehittyneet ja muovautuneet.” Pyrin muokkaamaan haastattelurunkoani etukäteen sähköpostissa tekemäni kyselyn tulosten pohjalta. Näin uskoin saavani paremmat lähtökohdat haastattelutilanteisiin, koska osasin jo jonkin verran orientoitua haastateltavien verkko-opettajuudelle antamiin merkityksiin.

”Tutkija on onnistunut tutkimuksen kuluessa pitämään mielessään erilaisia näkökulmia.” Erilaisten näkökulmien vähyys ei ole ollut ongelmana. Haasteeksi muodostui rajata näkökulmien määrää. Siihen haasteeseen pyrin vastaamaan tarkentamalla itselleni aika ajoin niitä kysymyksiä, joita aineistolle halusin tehdä. Eri kysymysten ja niiden taustalla olevien näkökulmien pitää olla osa samaa tarinaa, samaa tutkimuksellista tavoitetta ja visiota.

”Tutkija on kirjannut ylös lukijalle tutkittaviensa julki tuoman implisiittisen tiedon.” Implisiittinen tieto välittyy parhaiten laatimastani tarinasta tutkimuksen lopussa.

”Tutkija on käyttänyt hyväkseen teknisiä apuvälineitä aineiston keruussa.” Käytin sähköpostia, nauhuria ja tekstinkäsittelyohjelmaa.

”Tutkijan roolin ja aseman vaikutukset on tutkimuksessa raportoitu, mikä saattaa vaatia kerronnallisempaa ja kuvailevampaa tyyliä, kuin mihin tutkija on tottunut.” Asemallani ei ollut juurikaan merkitystä. Olin tutkittaville vain joku verkko-opetuksesta kiinnostunut mies Tampereelta. Eräs haastateltu tosin oli tuttuni entuudestaan, mutta meillä on ammatillisissa asioissa hyvin avoin ja luottamuksellinen suhde, joten en usko tuttavuudellani olleeni mitään tuloksia vääristäviä vaikutuksia.

Myös triangulaatiolla voidaan yrittää parantaa luotettavuutta. Triangulaatio on toimintasuunnitelma, jonka avulla tutkija kykenee ylittämään henkilökohtaiset ennakkoluulonsa, koska triangulaatiossa hän ei voi sitoutua yhteen näkökulmaan. Eri metodien, tutkijoiden, tiedonlähteiden tai teorioiden yhdistäminen tutkimuksessa antaa väkisinkin useita eri näkökulmia tutkittavaan aiheeseen ja käsillä olevaan aineistoon. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 140-146)

9 ERÄÄN OPETTAJAN TUETTU OPPIMISPROSESSI

Narratiivisuus tutkimuksessa viittaa lähestymistapaan, joka kohdistaa huomionsa kertomuksiin tiedon välittäjänä ja rakentajana. Narratiiviseen tutkimukseen voidaan tällöin ottaa kaksi erilaista näkökulmaa. Tutkimuksessa voidaan käyttää aineistona tarinoita. Tämä ote oli käytössä aiemmissa kappaleissa. Toinen näkökulma on ajatella tutkimusta itsessään kertomuksena, joka kertoo lukijalle tarinan tutkittavasta maailmasta. Tässä kappaleessa katsotaan maailmaa vahvasti jälkimmäisestä näkökulmasta. Toki aiemmatkin kappaleet kertovat lukijalle oman tarinansa kohtaamastani ja tulkitsemastani verkko-opettajuuden maailmasta. (Heikkinen 2001, 116) Narratiivisessa analyysissa, poiketen narratiivien analyysista, painopiste on uuden kertomuksen tuottamisessa aineiston kertomusten perusteella. Silloin ei keskitytä luokitteluun vaan muotoilemaan aineistosta uusi kertomus, joka pyrkii tuomaan esiin aineiston kannalta keskeisiä teemoja. Tässä tutkimuksessa se pyrkii tuomaan esiin myös implisiittistä haastatelluilta välittynyttä tietoa. (Heikkinen 2001, 122)

Tämä on tarina opettajan näkökulmasta. Organisaatio pitää sisällään useita muitakin tarinoita, jotka risteävät tämän kanssa. Vaatisi kuitenkin uuden tutkimuksen kirjoittaa

yhtä perusteltu tarina jostain muusta kuin opettajan näkökulmasta. Kokoan yhteen mielenkiintoisimmat löydökset ja muokkaan niistä juonellisesti etenevän tarinan, joka noudattelee yleisen juonirakenneanalyysin tulosta. Tarinan kolmetoista kappaletta ovat samoja, mihin päädyin yleisessä juonirakenneanalyysissani.

Alkutilanne: Pekkaa on aina kiinnostanut kehittää itseään ammatissaan opettajana. Opettaminen on Pekalle kutsumusammatti ja hän nauttii suuresti huomatessaan voivansa tukea opiskelijoita heidän omissa ponnisteluissaan. Hän on koko uransa aikana reflektoinut säännöllisesti toimintaansa, ja opiskelijoidensa oppimisprosesseja. Erityisesti hänen mielenkiintonsa herättävät ongelmalliset opiskelijat, joiden kanssa pitää tosissaan pohtia, miten oppimisprosessista saisi tehtyä mielekkäämmän. Haasteena on usein etenkin aikuisopiskelijoilla ajankäyttöön liittyviä ongelmia. Pekka kuuli kollegaltaan yhteisessä suunnittelupäivässä loppukesällä 2005 verkkovälineiden tuomista mahdollisuuksista monipuolistaa opiskelijoiden oppimisprosessille tarjottavaa tukea. Hän kertoi suunnitteluryhmälle erään aikuisopiskelijan kanssa kohtaamistaan ongelmista. Kyseinen opiskelija oli työssäkäyvä äiti, joka jatkoi joitakin vuosia sitten kesken jääneitä sairaanhoitajan opintojaan. Opiskelija oli erittäin motivoitunut ja hän oli nykyisessä työssään sairaalan siivousosastolla hyvin kiinni sairaalan arkielämässä. Opiskelija oli myös taitava etsimään itsenäisesti tietoa. Suunnitteluryhmässä mukana ollut esimies ehdotti, että Pekka alkaisi ottaa selvää verkko-opettamisen mahdollisuuksista. Verkko-opettamista kokeillut kollega nosti esiin ajatuksen, että he voisivat yhdessä tuottaa oikean verkkokurssin, kunhan Pekka on ensin saanut hiukan oppia materiaalien tuotannosta, verkko-oppimisympäristöistä ja erilaisista verkossa opettamisen ohjauskäytännöistä. Esimies lupasi järjestää rahoituksen Pekan osallistumiselle aihetta käsitteleville kursseille.

Ensikosketus verkko-opettamiseen: Pekka laati heti seuraavalla viikolla tavoitteellisen ja aikataulutetun suunnitelman verkko-opettajuutensa kehittämisestä ja keskusteli sen käytännön toteuttamisesta esimiehensä kanssa. He sopivat, että osa Pekan töistä siirretään opintojen ajaksi hänen kollegalleen Veikolle. Pekka lupasi vastavuoroisesti avustaa kollegaansa verkkovälineiden käytössä. Esimies lupasi myös järjestää rahoitusta ylityökorvauksiin. Pekka aloitti vuoden kestävät verkko-opettajuuden perusopinnot, joissa oli tarkoitus tutustua verkossa ohjaamiseen, verkko-oppimisympäristöihin ja materiaalintuotannon perusteisiin.

Ensimmäinen kriisivaihe: Ensimmäinen kuukausi opinnoissa sujui hienosti. Pekka oli samaan aikaan myös tutorina eräällä oppilaitoksen verkkokurssilla. Jonkin ajan kuluttua Pekka alkoi kuitenkin tuntea itsensä niin kiireiseksi, että jotkin opintoihin liittyvät tehtävät jäivät tekemättä. Työpaikalla tapahtui samaan aikaan muutoksia. Samassa ryhmässä hänen kurssillaan olivat Seija ja Pauliina. He työskentelivät eräässä toisessa turkulaisessa oppilaitoksessa. Koulutukset järjestettiin Tampereella ja kaikki kolme olivat alkaneet kulkea samoilla junilla koulutuspäiville. He tulivat hyvin juttuun keskenään ja huomasivat olevansa kaikki kiinnostuneita teknologian tarjoamista mahdollisuuksista. Pauliina opetti omassa oppilaitoksessaan graafista suunnittelua ja Seija kirjanpitoa. He kävivät joskus toistensa oppilaitoksissa lounaalla ja keskustelivat kaikenlaisesta työhön ja yksityiselämäänkin liittyvästä. Näillä lounailla Pekka tutustui myös Pauliinan kollegaan Tapioon, joka opetti ohjelmointia.

Kurssin kouluttaja antoi puolen vuoden opiskelun jälkeen jouluna 2005 kurssilaisille tehtäväksi tuottaa mahdollisimman hyvä verkkokurssitoteutus. Pekka innostui tehtävästä tosissaan ja alkoi työstää suunnitelmaa. Hän teki töitä monesti aamuyöhön saakka, koska huomasi esimerkiksi materiaalien selkeän taiton vaativan paljon aikaa. Kurssin aiheena oli Pekalle tuttu sosiaalityö ja kurssi oli tarkoitus toteuttaa Pekan opiskelijoille seuraavana syksynä. Helmikuussa 2006 kolmikon istuessa junassa matkalla Tampereelle Pekka valitteli ajan puutetta. Myös Seija ja Pauliina olivat joutuneen paiskimaan todella paljon töitä viimeisen kuukauden ajan ja kertoivat jo harkinneensa kurssin keskeyttämistä. Paluumatkalla he keskustelevat uudelleen aiheesta ja Pekka ehdottaa, että he kokoontuisivat seuraavana iltana yhdessä katsomaan toistensa kurssitoteutusten tilaa.

Ratkaisumallien kehittäminen kriisistä selviytymiseen: Seija varaa oppilaitoksestaan tilanteeseen sopivan huoneen. Pauliina esittelee toteutustaan ja muut ihastelevat sen selkeyttä ja graafista näyttävyyttä. Pauliina keskittyy omasta mielestään liikaa visuaaliseen puoleen ja kokee sisältötekstien etsimisen ja muokkaamisen työlääksi. Pauliinan kurssi käsittelee taidekasvatusta vaikeista kotioloista tulevien nuorten ja lasten auttamisessa. Seijan esitellessä omaansa, toiset hymyilevät kuunnellessaan lähes minuutintarkalla aikaseurannalla höystettyä työselostusta kurssin työstämisestä. Pekka esittelee myös omaa kurssiaan ja toiset ihastelevat tekstimateriaalin laatua ja runsasta

määrää. Pauliina lupautuu auttamaan toisia graafisessa työstössä. Pekka lupaa etsiä ja editoida materiaalia Pauliinalle, koska kurssin aihe on hänelle ennestään tuttu ja eräs hänen ystävänsä yliopistolla on tutkinut aihetta enemmänkin. Seija puolestaan antaa työajan seurantaan ja budjetointiin käyttämänsä Excel –pohjan toistenkin käyttöön.

Ensimmäinen erävoitto: Muutaman kuukauden aherruksen jälkeen kaikki kolmikon jäsenet saavat verkkokurssinsa kuntoon ja suorittavat verkko-opettajuuden kurssinsa päätökseen. He aikovat edelleen käydä joskus yhdessä lounaalla. Lounasrinkiin on tullut myös jo lisää jäseniä kuten Veikko, Tapio ja yliopistossa erityispedagogiikkaa opettava Satu.

Tulikaste: Kevään opetussuunnitelmapäivillä Pekka esitteli oman kurssitoteutuksensa ja se päätettiin lähes yksimielisesti sisällyttää viralliseen opetussuunnitelmaan lukuvuodelle 2006-2007. Ainoana sitä hiukan vastustivat tietohallinnon ihmiset ja opintotoimiston päällikkö, koska se vaati joitakin erikoisjärjestelyitä oppilaskoneiden ohjelmistovalikoimassa sekä kurssi-ilmoittautumisten järjestämisessä. Pekka sopi tietohallinnon kanssa palaveriajan kesäkuulle 2006, jossa he kävisivät läpi tarvittavia sovelluksia. Ennen palaveriin menoa Pekka keskusteli vielä Tapion kanssa ja luki hänen suosittelemaa aiheeseen liittyvää kirjaa. Palaveri sujui lopulta varsin hyvin, koska Pekkakin oli alkanut ymmärtää tietohallinnon esittämiä huolenaiheita. Lisäksi tietohallinnon ihmisille oli juuri pidetty koulutuspäivä oppilaitoksen strategian toteuttamisesta käytännön tietohallintotyössä. Siinä oli painotettu opetusprosessien keskeisyyttä organisaation ydintoimintana. Opintotoimiston kanssa keskustellessaan, Pekka korosti monimuotokoulutuksen tarjoamia mahdollisuuksia uusien opintoväylien avaamisessa aikuisopiskelijoille. Pekka ajatteli palaverien jälkeen itsekseen naureskellen, että hallinnon ihmisistäkin näköjään löytyy tervettä järkeä, kun vain jaksaa heitä hetken kuunnella ja kertoa omat perustelut heille rauhassa.

Syyskuussa 2006 Pekka on seuraavana päivänä antamassa opiskelijoilleen tunnukset tuottamalleen verkkokurssille. Hän käy vielä läpi tekemiään linkityksiä ja muuttaa pari kuvaa toteutuksen sisällä. Yöllä Pekkaa ei juuri nukuta, koska seuraavan päivän suuri verkkokurssin julkistus jännittää. Kun opetustunti alkaa, hän jakaa jokaiselle opiskelijalle pienen mapin, jossa kerrotaan opiskelijan tunnukset, kurssitoteutuksen Internet osoite ja parille sivulle tiivistettynä käytävän verkkokurssin sisältö, aikataulu,

tavoitteet sekä paikka opintojen kokonaisuudessa. Lisäksi siinä on ohjeita esimerkiksi tehtävien palauttamiseen, viestien lähettämiseen ja uuden salasanan hankkimiseen kadonneen tilalle. Kurssi lähtee hyvin liikkeelle. Lähes kaikki opiskelijat käyvät säännöllisesti verkkokurssilla. Sen Pekka osaa tarkistaa verkko-oppimisympäristön keräämistä tilastotiedoista. Yksi henkilö ei tunnu käyvän ympäristössä kuin äärimmäisen harvoin, vaikka lähiopetuksessa hän on aina aktiivinen. Opiskelija on sama henkilö, josta Pekka kertoi vuosi sitten suunnittelupäivillä. Tuo opiskelija on suuri syy siihen, miksi Pekka oli verkko-opettajuuden tielle alun perin lähtenyt.

Pekka kokee suurta huolta tilanteesta ja sopii opiskelijan kanssa kahdenkeskisen tapaamisen. Pekka kyselee kurssitoteutuksesta ja sen käytettävyydestä. Lisäksi hän tiedustelee onko opiskelijan kotikoneessa ollut ongelmia lähiaikoina. Kaikki tuntuu olevan kunnossa. Pekka on ihmeissään. Hän alkaa pohtia opettajan roolia opiskelijan ohjauksessa. Miten pitkälle opiskelijan persoonaan hän voi pureutua ja mitä asioita hän voi alkaa kommentoimaan. Onko tuo opiskelija laiska vai onko hänellä jotain henkilökohtaisia ongelmia. Nämä ovat kuitenkin jo opiskelijan olemassaoloon meneviä päätelmiä ja Pekka tunnistaa oman vastuunsa olla äärimmäisen hienotunteinen tällä alueella.

Opiskelijan verkkokäynnit eivät tunnu lisääntyvän. Pekka alkaa tuskastua ja tulee jo ajatelleeksi, että koko verkko-opetukseen lähteminen oli virhe. Juuri se ongelma, johon hän haki lääkkeitä, on edelleen vailla ratkaisua. Pekka keskustelee ongelmasta kokeneiden verkko-opettajien kanssa. Hän saa useita hyviä vinkkejä. Eräs yleistä aktiivisuutta entisestään parantava vinkki oli se, että Pekka käy kurssin vielä kerran läpi yhdessä jonkin kokeneen verkko-opiskelijan kanssa ja terävöittää ja parantaa kurssin sisällä olevia ohjeistuksia opiskelumenetelmiin, aikataulutukseen ja vuorovaikutukseen liittyen. Pekka ottaa opiskelijan roolin ja tarkastelee kurssia opiskelijan silmin. Mutta erään opiskelijan aktiivisuus ei vain lisäänny. Pekka kutsuu opiskelijan koulun kahvilaan vapaamuotoiseen keskusteluun ja aikoo kuunnella häntä oikein tarkkaan saadakseen vihjeitä ratkaisun avaimista. Pekka pyrkii murtamaan jäätä keskustelemalla ensin lapsistaan ja kyselemällä Heidin 7 -vuotiaasta Ville -pojasta. Heidi kertoo poikansa olevan erittäin kiinnostunut tietokonepeleistä. Ne ovat olleet pojalle entistä tärkeämpiä sen jälkeen kun isä oli muuttanut Hong Kongiin työn ja uuden perheen perässä. Pekka alkaa aavistella ongelmien syitä. Heidi kertoo vielä, että ei raaski ajaa

Villeä pihalle leikkimään muiden lasten kanssa, koska poika tuntuu niin hyvin viihtyvän koneella. Pekka ja Heidi käyvät pitkän pohdiskelevan ja luottamuksellisen keskustelun ja päätyvät yhteisesti samaan tulokseen. Heidi sopii poikansa kanssa tietokoneen käyttövuoroista ja äidin iltana poika lähtee Pekan ystävien Sadun ja Pauliinan vetämälle lasten taidekurssille, jossa poika tapaa uusia ystäviä ja pääsee toteuttamaan itseään muutenkin kuin tietokonepelien maailmassa.

Keskustelun jälkeen Heidistä tulee verkkokurssin tähtioppilas ja Pekka kutsuu hänet opiskelijatutoriksi seuraavalle kurssilleen. Kurssin päättyessä Pekka kerää opiskelijapalautteen ja se on suhteellisen hyvää. Erityisesti kiiteltiin selkeää ohjeistusta. Kritiikkiä aiheutti kurssilla läpikäytävän materiaalin määrä. Seuraavaa ryhmää varten Pekka aikoi karsia jakamaansa materiaalia ja keskittyä enemmän keskusteluihin osallistumiseen ja kysymysten esittämiseen.

Ammatillisen toiminnan alueen laajeneminen: Pekka kutsutaan oppilaitoksen strategiatyöryhmään ja häneltä odotetaan ajatuksia erityisesti aikuisopiskelijoiden monimuotokoulutuksesta. Hän kokee tehtävän erittäin haastavaksi ja mielenkiintoiseksi.

Verkko-opettajuuden kurssilla Pekan, Pauliinan ja Seijan alulle pistämä ”tartuntapotilaiden-kerho” on saanut sittemmin lisäjäseniä Tapiosta, Veikosta, Heidistä ja Sadusta. ”Tartuntapotilaiden” joululounaalla 2006 syntyy ajatus yhteisprojektin synnyttämisestä. Pekka valitaan projektipäälliköksi ja kaikille muillekin löydetään osaamista ja kiinnostusta vastaava tehtävä. Yhteisprojektin työnimenä on ”Seilin saari” ja siinä on tarkoitus tuottaa yhteinen tarinapankki, johon opettajat kirjoittavat kertomuksia omista oppimisprosesseistaan verkko-opettajuuden alalla. Ideana on jakaa osaamista ja kokemusperäistä tietoa verkko-opettamisesta kaikille asiasta kiinnostuneille opettajille Turussa, Suomessa ja muuallakin maailmassa.

Pekka esittelee idean esimiehelleen tammikuussa 2007 ja pyytää apua rahoituksen järjestämisessä. Esimies vastustaa ajatusta jyrkästi. He käyvät pitkän keskustelun mutta idea ei vain tunnu saavan kannatusta. Esimiehen mielestä ”Seilin saaren” kautta kaikki kalliisti ja vaivalla hankittu osaaminen karkaa talon ulkopuolelle ja oppilaitoksen kilpailuasetelmat heikkenevät. Pekka alkaa pohtia tilannetta vakavasti ja kaivaa esiin oppilaitoksen strategiapaperit. Hän myös keskustelee strategiatyöryhmässä yhteistyön ja

kansainvälistymisen tarjoamista mahdollisuuksista monimuotokoulutuksen kehittämisessä. Yhteistyön kautta opiskelijoille on mahdollista tarjota verkkokursseja myös muista oppilaitoksista vaikka toiselta mantereelta. Verkoston laajuutta ei ole mielekästä rajoittaa, niin kauan kuin kaikilla toimijoilla on yhteinen päämäärä ja luonteva rooli.

Pekka ottaa uusintapalaverin esimiehensä kanssa ja perustelee tällä kertaa hankkeensa siten, että se osaltaan toteuttaa käytännössä koko oppilaitoksen strategiaa ja itse asiassa tarjoaa oppilaitokselle mahdollisuuden hakea lisärahoitusta erilaisiin kansainvälisiin hankkeisiin. Esimies innostuu ja lupaa auttaa kaikessa missä voi. ”Seilin saari” avataan yleisölle maaliskuussa 2007 ja sinne alkaa virrata kertomuksia. Palautteet ovat hyviä ja muutaman teknisen virheen korjaamisen jälkeen kertomusvirta yltyy entisestään. Syksyllä 2007 hanke saa suurehkon rahoituserän valtiolta ja EU:lta. ”Seilin saaren” kautta oppilaitos saa runsaasti yhteydenottoja opettajilta ympäri maailmaa ja niistä syntyneiden yhteistyöhankkeiden kautta pystytään tarjoamaan vaikkapa ravintola- ja hotellialan opiskelijoille teeseremoniakurssi suoraan Tokiosta. ”Seilin saari” saa runsaasti positiivista julkisuutta ja sen johdosta oppilaitoksen johto päättää entisestään terävöittää strategiatyöskentelyään

Jatkuvan kehittymisen vaiheeseen siirtyminen ja jatkokouluttautuminen: Pekka huomaa, että uudet tehtävät ja uudet haasteet vaativat jatkuvaa osaamisen päivittämistä. Hän onkin ottanut tavakseen osallistua säännöllisesti erilaisille kursseille ja valita kurssit aina sen mukaan, että niiden oppeja voidaan soveltaa käytäntöön mahdollisimman nopeasti.

Suhde työyhteisöön: Vuoden 2008 alussa Pekalta tullaan kysymään apua monissa verkkokoulutukseen liittyvissä asioissa. Melkein aina, kun hänen osastollaan suunnitellaan tai tuotetaan uutta verkkokurssia, halutaan kuulla Pekan ajatuksia aiotuista toteutuksista. Hän osallistuu mielellään ja tekee sen monesti vapaa-ajallaan. Pekan vaimo ja lapset eivät ole siitä kovin iloisia. Isä on monesti ollut viikonloppuja töissä, kun muu perhe on viettänyt aikaa mökillä.

Kriisivaihe työyhteisön sisällä: Kevään 2008 aikana uudet tehtävät ovat verottaneet Pekan opetukseen käyttämää aikaa entistä enemmän. Se herättää joissakin kollegoissa

pahaa mieltä. Pekka on päättänyt keskustella aiheesta avoimesti kollegoidensa ja esimiestensä kanssa. Opiskelijatkin ovat olleet toisinaan hieman pettyneitä, koska Pekka ei ole enää ehtinyt niin paljon keskustelemaan heidän kanssaan. Hän itse kokee tarvitsevansa myös enemmän aikaa perheensä parissa olemiseen.

Verkko-opettajan roolin löytäminen työyhteisössä: Pekka päättää ottaa tilanteen esiin seuraavassa kehityskeskustelussa esimiehen kanssa. Yhdessä he pohtivat järkevää ratkaisua tilanteeseen. Pekasta tuntuu, että vuorokauden 24 tuntia eivät riitä kaikkeen siihen mitä hän haluaisi tehdä. Esimies alkaa olla huolissaan Pekan jaksamisesta. Pekan pitäisi saada elämänkokonaisuutensa tasapainoon ja siirtää osa työtaakastaan muualle. ”Seilin saari” projektiin palkataan päätoiminen koordinaattori ja Pekka työskentelee siinä enää päivän viikossa. Pekalle muodostunut verkko-opetuksen tukihenkilörooli päätetään virallistaa ja hänen opetusvelvollisuudestaan otetaan sen verran pois, että Pekka voi keskittyä palkallisesti kahden päivän ajan tukitoimiin ja oppilaitoksen strategiatyöskentelyyn. Pekka tiedottaa myös opiskelijoilleen entistä selkeämmin, mitkä kaksi päivää viikossa hän on kokonaan opiskelijoiden käytössä. Kriisitilanne alkaa hiljalleen purkautua ja Pekka lähtee ensi kertaa kahteen vuoteen lomamatkalle perheensä kanssa.

Oppimisprosessin jatkuminen ja tasapainon hakeminen: Kun Pekka on loman jälkeen ensimmäistä päivää töissä, hänelle soittaa vanha tuttu ja kysyy, josko Pekka olisi kiinnostunut tulemaan mukaan erääseen projektiin. Siinä on tarkoitus tutkia verkko-opettamisen aiheuttamia muutoksia eurooppalaisissa oppilaitoksissa ja samalla työstää omia jatkotutkintoja. Pekka päättää pohtia asiaa yön yli.

10 LÄHTEET

Aarnio, H. & Enqvist, J. 2004. Toimintatavat oppimisessa verkossa. Minkä odottaisi muuttuvan? Diana tutkimuksen antia. http://www.hameenkesayliopisto.fi/itk04/aarnio_etal.pdf (luettu 15.3.2006).

Aarnio, H. & Enqvist, J. & Helenius, M. (toim.) 2002. Verkkopedagogiikan kehittäminen ammatillisessa koulutuksessa ja työssäoppimisessa. DIANA – toimintamalli. Opetushallitus. Helsinki.

Alasuutari, Pertti. 1994. Laadullinen tutkimus. Vastapaino. Tampere.

Clausewitz, C. 1830/1980. Ajatuksia sodasta ja johtamisesta. KR-Kirjat Oy / Kirjapaino Kirjake Oy. Helsinki.

Dundes, A. 1998. Alkusanat teoksessa Morphology of the Folktale. University of Texas Press.

Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työsssä. Vastapaino. Tampere.

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

Eskola, Jari 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Gummerus. Jyväskylä.

Giorgi, A. 1994. A Phenomenology an Psychological Research. Duquesne University Press. Pitttsburg, PA.

Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. WSOY. Juva.

Heikkinen, H. 2001. Narratiivinen tutkimus –todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Gummerus. Jyväskylä.

Ikonen, T. 2001. Tarina ja juoni. Teoksessa Alanko, O. & Käkelä-Puumala, T. (toim.) Kirjallisuuden tutkimuksen peruskäsitteitä. Tietolipas 174. SKS. Helsinki.

Järvelä, S. 1997. Tietokoneavusteinen intentionaalinen oppimisympäristö osana kemian tutkivaa oppimisprojektia. Teoksessa Lehtinen, E. (toim.) Verkkopedagogiikka. Oy Edita Ab.

Järvinen, A. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. WSOY. Porvoo.

Kiviniemi, K 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Gummerus. Jyväskylä.

Kluyver, C. 2000. Strategic Thinking. An Executive Perspective. Prentice Hall. Upper Saddle River, New Jersey.

Kockelmans, J. 1996. Phenomenology. Teoksessa Audi, R. (toim.) The Cambridge Dictionary of Philosophy. Cambridge University Press.

Kolb, D. 1984. Experiental learning: experience as the source of learning and development. Prentice-Hall. N.J.

Koli, H. & Silander, P. 2002. Oppimisprosessin suunnittelu ja ohjaus. Hämeen ammattikorkeakoulu. Hämeenlinna.

Kontoniemi, M. 2003. "Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?" Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 210. Jyväskylän yliopisto. http://selene.lib.jyu.fi:8080/vaitos/studies/studeduc/9513914186.pdf (luettu 15.12.2005).

Korhonen, V. 2003. Oppijana verkossa: Aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen ja oppimiskokemukset verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Tampere University Press. Tampere.

Korsisaari, E. 2001. Keskeisiä kirjallisuudentutkimuksen suuntauksia. Teoksessa Alanko, O. & Käkelä-Puumala, T. (toim.) Kirjallisuuden tutkimuksen peruskäsitteitä. Tietolipas 174. SKS. Helsinki.

von Krogh, G. & Roos, J. 1995. Organizational Epistemology. Macmillan Press Ltd. London.

von Krogh, G., Ichijo, K. & Nonaka, I. 2001. Bringing Care into Knowledge Development of Business Organizations. Teoksessa Nonaka, I. & Nishiguchi, T. (toim.) Knowledge Emergence. Social, Technical, and Evolutionary Dimensions of Knowledge Creation. Oxford University Press. New York.

Kuhn, S. 1996. Formalism. Teoksessa Audi, R. (toim.) The Cambridge Dictionary of Philosophy. Cambridge University Press.

Kärkkäinen, M. 1997. Tiimin oppiminen organisaatiossa – tapaustutkimus opettajien tiimityöstä. Teoksessa Sallila, P. & Tuomisto, J. (toim.) Työn muutos ja oppiminen. Aikuiskasvatuksen 38. vuosikirja. BTJ kirjastopalvelu Oy. Saarijärvi.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Gummerus. Jyväskylä.

Lehtovaara, M. 1993. Fenomenologinen näkökulma ihmisen tutkimisen metodologiaan. Teoksessa Kohti elämismaailman ja ihmisen laadullista tutkimusta. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol. 44. Tampereen yliopiston jäljennepalvelu. Tampere.

Levonen, J., Joutsenvirta, T., & Parikka, R. 2005. Blended learning – Katsaus sulautuvaan yliopisto-opetukseen. http://www.valt.helsinki.fi/piirtoheitin/sulautus1.htm (luettu 3.5.2006).

Levonen, J. & Majava, J. 2006. Weblogit oppimisen välineenä. Seminaariesitelmä ITK 2006 tapahtumassa.

http://www.hameenkesayliopisto.fi/itk/seminaarit/weblogit_oppimisen_valineena.htm (luettu 15.5.2006)

Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A., & Kaivola, T. 2002. Ammatillinen kehittyminen. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. WSOY. Helsinki.

Malinen, A. 2002. Opetajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Epistemologinen, eksistentiaalinen ja eettinen vastuu opettajan työssä. Teoksessa Sallila, P. & Malinen, A. (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Helsinki.

Mintzberg, H., Ahlstrand, B., Lampel, J. 1998. Strategy Safari – A Guided Tour Through the Wilds of Strategic Management. The Free Press. New York.

Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Toimittaneet Aaltola, Juhani ja Valli, Raine. Gummerus. Jyväskylä.

Nevgi, A., Kurhila, J. & Lindblom-Ylänne, S. 2002. Kohti virtuaalisia oppimisympäristöjä. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. ja Nevgi, A. (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. WSOY. Helsinki.

Nevgi, A., Kynäslahti, H., Vahtivuori, S., Uusitalo, A. & Ryti, K. 2002. Yliopisto-opettaja verkossa – taidot puntarissa. Verkko-opettajien osaamisalueiden ja tarjolla olevien tukipalvelujen kartoitus. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. http://www.virtuaaliyliopisto.fi/data/files/tapahtumat/vvyop03/svoppa.pdf (luettu 15.6.2006)

Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2002. Oppimisnäkemykset antavat perustan opetukselle. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. ja Nevgi, A. (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. WSOY. Helsinki.

Niemelä, S. 1997. Oppivan ryhmän uusi tuleminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa Sallila, P. & Tuomisto, J. (toim.) Työn muutos ja oppiminen. Aikuiskasvatuksen vuosikirja 38. BTJ Kirjastopalvelu. Helsinki.

Niinimäki, J. 2005. Puhelinhaastattelu 12.12.2006.

Nikkilä, T, & Malmirae, P. 1999. Internet. Internetin peruskirja.Docendo.

Nokelainen, P. 2004. Digitaalisen oppimateriaalin käytettävyyden arvioinnin kriteerit. Teoksessa Saarinen, J. (toim.) eValuator. Digitaalisten oppimateriaalien, oppimisympäristöjen ja mobiilioppimisen menetelmien arviointi. Hämeen ammattikorkeakoulun julkaisu A: 5/2004. Hämeenlinna.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. Knowledge Creating Company. Oxford University Press. New York.

Nonaka, I. & Teece, D. (toim.) 2001. Managing Industrial knowledge. Creation, Transfer and Utilization. Sage Publications Ltd. Athenaeum Press. Gateshead.

Nonaka, I., Konno, N. & Toyama, R. 2001. Emergence of ”Ba”. Teoksessa Nonaka, I. & Nishiguchi, T. (toim.) Knowledge Emergence. Social, Technical, and Evolutionary Dimensions of Knowledge Creation. Oxford University Press. New York.

Nonaka, I. & Nishiguchi, T. (toim.) 2001. Knowledge Emergence. Social, Technical, and Evolutionary Dimensions of Knowledge Creation. Oxford University Press. New York.

OAJ:n eettiset ohjeet. http://www.oaj.fi (luettu 15.12.2005)

Pantzar, E. 2004. Oppimisympäristö verkkona – verkko oppimisympäristönä. Teoksessa Korhonen, V. (toim.) Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka. Tampere University Press. Tampere

Pantzar, E. 2001. Oppimisteoreettisia näkökulmia verkkoperusteisten oppimisympäristöjen suunnitteluun. Teoksessa Haasio, A. & Piukkula, J. (toim.) Oppiminen verkossa. BTJ kirjastopalvelu. Helsinki.

Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus 26, 39-47.

Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: Fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. Kasvatus 31, 428-442.

Platon 1999. Menon dialogi. Teoksessa Platon teokset II. Otava. Helsinki.

Poikela, S. & Portimojärvi, T. 2004. Opettajana verkossa – ongelmaperustainen pedagogiikka verkko-oppimisympäristön toimijoiden haasteena. Teoksessa Korhonen, V. (toim.) Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka. Tampere University Press. Tampere.

Propp, V. 1928/1998. Morphology of the Folktale. University of Texas Press.

Quinn J., Mintzberg H. & James R. (1988) The Strategy Process. Concepts, Contexts and Cases. Prentice Hall, Englewood Cliffs. New Jersey.

Sedergren, J. 2004 Bloggauksen historiaa. http://sedis.blogspot.com/2004/06/bloggauksen-historia.html (luettu 21.6.2006)

Senge, Peter M. 1990. The Fifth Discipline. Doubleday. New York.

Sirota, D., Mischkind, L., Meltzer, M. 2005. The enthusiastic employee: how companies profit by giving workers what they want. Wharton School. Upper Saddle River N.J.

Suomela, S. 2001. Teemasta ja sen tutkimuksesta. Teoksessa Alanko, O. & Käkelä-Puumala, T. (toim.) Kirjallisuuden tutkimuksen peruskäsitteitä. Tietolipas 174. SKS. Helsinki.

Suurla, Riitta 2001. Helmiä kalastamassa. Avauksia tietämyksen hallintaan. Teknologian arviointeja 6. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunta. Eduskunnan kanslian julkaisu 1/2001. Oy Edita Ab. Helsinki.

Syrjälä, L. 2005. Kertomuksen tutkija kasvatustieteen maastossa. Kasvatus 5, 366-372.

Tarasti, E. 2004. Arvot ja merkit. Gaudeamus. Helsinki.

Tella, S., Vahtivuori, S., Vuorento, A., Wager, P. & Oksanen, U. 2001. Verkko opetuksessa – opettaja verkossa. Edita. Helsinki

Tuomisto, J. 1997. Oppiminen työelämän muutoksessa. Teoksessa Sallila, P. & Tuomisto, J. (toim.) Työn muutos ja oppiminen. Aikuiskasvatuksen vuosikirja 38. BTJ Kirjastopalvelu. Helsinki.

Töttö, P. 2000. Pirullisen positivismin paluu. Vastapaino. Tampere.

Varis, T. 2002. Medialukutaito. Jodatusta verkottuvan oppimisen medialukutaitoihin. http://www.uta.fi/~tikame/medialukutaito_varis.pdf (luettu 15.4.2006)

Verkkoluotsi–sivustot. http://verkkoluotsi.chydenius.fi/salatutsivut/pedagoginen/ohjaajantoiminta.html (luettu 10.4.2006)

Verkkotutor –sivustot. http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/tvtuped.htm (luettu 17.6.2006)

Vilkko, A. 1997. Omaelämäkerta kohtaamispaikkana. Naisen elämän kerronta ja luenta. SKS. Tammer paino Oy. Tampere.

Wertsch, J. 1991. Voices of the Mind: A sociocultural approach to mediated action. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts.

Willman, A. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puhetavat. Diskurssianalyyttinen näkökulma luokanopettajien tutkintoihin tiimityöstä. Oulun yliopisto. http://herkules.oulu.fi/isbn9514264053 (luettu 10.1.2006)

Åstedt-Kurki, P. & Nieminen, H. 1997. Fenomenologisen tutkimuksen peruskysymykset hoitotieteessä. Teoksessa Paunonen, M. & Vehviläinen-Julkunen, K. Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. WSOY, Juva.

http://www.turkuamk.fi (luettu 10.1.2006)

http://technorati.com/tag/verkko-opetus (luettu 20.5.2006).

http://www.w3.org/History.html (luettu 15.12.2005)

http://www.finlex.fi (luettu 20.1.2006)

http://fi.wikipedia.org/wiki/Wiki (luettu 22.5.2006)

---

11 LIITTEET

Liite 1. Yksilökohtaiset merkitysverkostot

Opettaja D

Ammatillinen kehittyminen: Opettajalla pitää hänen mielestään olla valmiuksia jatkuvasti tarkastella omia olemassa olevia toimintatapojaan. Tätä pitää tapahtua välineistä riippumatta. Uusien välineiden opettelu on tietysti tärkeää, mutta tärkeämpää on tehdä sen käyttöönotto perustellusti, siten että se tukee omia opetuksellisia toimintatapoja.

Ammatillisen kehittymisen vaatimukset opettajia kohtaan ovat koko ajan lisääntyneet. Hän on joutunut työuransa aika opettelemaan useita, jopa kymmeniä erilaisia

ohjelmistoja ja se on tapahtunut suurimmaksi osaksi oman työn ohella ilman erillisiä hänelle tarjottuja henkilökohtaisia resursseja.

Esimiehenä hän kokee tärkeäksi pystyä ottamaan huomioon opettajien työtaakan. Nykyään muutospaineita tulee joka suunnalta ja opettajan työ on hyvin raskasta henkisesti ja fyysisestikin. Hänen mielestään se, että yksittäinen opettaja tuntee olevansa vain yksi ratas suuressa koneistossa, ilman että hän saa ”loistaa” työssään, voi johtaa haluttomuuteen tiimiytyä. Se voi ilmetä oman arvon itsekkäänä nostattamisena ja haluttomuutena jakaa omaa osaamistaan kaikkia hyödyttävällä tavalla. Sellaiset pattitilanteet hän uskoo aukeavan paljon paremmin hyvällä kuin pahalla.

Hän näkee avainkohtana opettajan ammatillisen toimenkuvan laajentamisessa sen, että opettaja uskaltaa aloittaa. Opettajat ovat kovassa vaatimusten ja muutospaineiden ristipaineessa. Tämä voi aiheuttaa sen, ettei kovin helpolla lähdetä muuttamaan opettamisen tapoja. Ajatellaan, että vanhalla mallilla vielä onnistutaan ja siksi vältellään uusiin siirtymistä ja sitä kautta riskien ja uuden työtaakan ottamista. Tällaiseen solmukohtaan voisi olla ratkaisuna toimiminen tiimissä, jossa ainakin yhdellä jo olisi käytännön kokemusta uusien mallien käytöstä. Sitä kautta uskallettaisiin paremmin ottaa osaa muutosprosesseihin.

Hän on jossain vaiheessa kokenut verkko-opetuksen tärkeäksi asiaksi ja sen pohjalta hän osallistuikin noin neljä vuotta sitten Opekon kurssille verkkopedagogiikasta. Hän uskoo kouluttautumisen hyödyllisyyteen uusien taitojen oppimisessa, mutta toisaalta hän myös korostaa käytännön toimintaa ja tehdyistä virheistä oppimista. Opiskelijoilta pitää järjestelmällisesti kerätä palautetta ja siitä pitää ottaa tietyllä tavalla suodattamalla suuntaviivoja toiminnan kehittämiselle.

Avoimemmassa opiskelussa opettajien ohjauskyvyt joutuvat erityisen haasteen eteen. Oppilaille pitäisi pystyä osoittamaan kulloisenkin opiskeltavan osion rooli opintojen kokonaisuudessa. Se vaatii opettajalta laajojen kokonaisuuksien hallintaa. Käytännössä se tarkoittaa opetussuunnitelman ymmärtämistä ja siihen sitoutumista. Opettajilla pitäisi myös olla välineitä vaikuttaa opetussuunnitelmien muotoutumiseen. Erilaiset foorumit toimivat erinomaisina vaikuttamiskanavina. Foorumeilla yhteisöllisesti työstettynä he ovat kehittäneet esimerkiksi ehops-konseptin.

Erittäin vaikeaksi tapaukseksi yksittäisen opettajan ammatilliselle kehitykselle hän näkee sellaisen tilanteen, että opettaja on oman organisaationsa sisällä ainoa, joka haluaisi kehittyä ja muuttaa toimintamalleja.

Ohjaus verkossa: Opettajan ohjaus pitää olla niin verkossa kuin muutenkin, kokonaisuuden huomioon ottavaa. Opiskelijoita helpottaa ja motivoi, jos heille pystyy osoittamaan kunkin opintojakson roolin koko heidän ammatillisen osaamisensa kokonaisuudessa. Verkko-opettamisessa tämän kokonaisuuden esittäminen on entistä haasteellisempaa ja jos siinä epäonnistutaan voi verkko-opiskelu alkaa tuntua opiskelijoista vastenmieliseltä.

Ohjauksen käytännön järjestelyissä on tärkeää osata käyttää olemassa olevia välineitä tarkoituksenmukaisella tavalla. Erilaisten pedagogisten lähestymistapojen toteuttaminen pitää osata jalkauttaa kurssitoteutustasolle. Ohjauksen onnistumiselle on äärimmäisen tärkeää se, että opettaja ymmärtää opiskelijoiden todellisuutta. Opettajalla pitää olla kokonaiskäsitys opiskelijoiden tiedonrakenteesta ja siitä kokonaisuudesta mihin opiskelijat ovat valmistumassa. Juuri lukiosta tullutta itsenäistymässä olevaa nuorta ihmistä olisi ohjattava hieman eri asioita painottaen kuin vaikka ohjattaessa 35-vuotiasta yksinhuoltajaäitiä.

Opettajan läsnäolo on tärkeää ja sitä voidaan käytännössä yrittää toteuttaa esimerkiksi sovittuina tavoitettavissa olon aikoina. Myös lupauksien täyttäminen materiaalin ja tehtävien suhteen ovat tärkeitä. Selvä ohjeistus ja niistä kiinni pitäminen ovat avainasia.

Tieto- ja viestintätekniset taidot: Välineitä pitää osata ja uskaltaa käyttää tarkoituksenmukaisella tavalla. Esimerkiksi erilaisten pedagogisten lähestymistapojen toteuttaminen verkkokursseilla vaatii välineen riittävää hallintaa, jotta osataan käyttää tarjolla olevia toiminnallisuuksia tukemaan valittuja pedagogisia tavoitteita. Oppilaitoksen henkilökunnan ikärakenne aiheuttaa hänen mielestään haasteita tvt taitojen riittävälle hallinnalle. Vanhempi opettajakunta ei ole tottunut käyttämään tvt:aa. Tietotekniikan opiskelu tapahtuu myös aika pitkälti omien töiden ohessa, joka vielä tuo lisää haasteita sen alueen kehittymiselle.

Hänen työnkuvaansa kuuluu yli kymmenen tietojärjestelmän käyttäminen. Jokaisen opetteluun ja käyttöön menee paljon aikaa. Tilannetta helpottaisi huomattavasti se, että tietojärjestelmiä yhdistettäisiin ja niiden suunnittelun lähtökohdaksi otettaisiin enemmän oppilaitoksen todelliset olemassa olevat toimintamallit ja prosessit. Nykyään ne tuntuvat hänestä aika sirpaleisilta ja yhteensopimattomilta. Hän on noin kymmenen vuotta sitten osallistunut työpaikallaan projektiin, jossa kehiteltiin koko organisaation tarpeiden pohjalle tietojärjestelmäkokonaisuutta. Siinä pyrittiin ottamaan huomioon toimiston näkökulma, opiskelijan näkökulma ja opettajan näkökulma. Ensin pyrittiin kuvaamaan toiminta ja sen päälle rakennettiin tietojärjestelmä. Tällaista ohjelmistokehitystä hän pitää ideaalitapauksena. Nykytilanne ei kuitenkaan ole sen mukainen.

Opiskelijoiden tieto- ja viestintäteknisistä taidoista hän ei ole huolissaan. Hänen mielestään nuoremmat sukupolvet ovat hyvin tottuneita erilaisten välineiden käytössä. Jo kymmenessä vuodessa on opiskelijoiden taidoissa tapahtunut erittäin suuria muutoksia.

Tiimi ja verkostotoiminta: Hänen mielestään tiimimäinen työskentely on hyvä tapa toimia. Verkko-opettajien tiimissä pitäisi olla ainakin seuraavia rooleja:

a. Tuutorit, jotka opettavat opiskelijoille välineen käyttöä.
b. Ydintaitojakson vastaava opettaja, joka ymmärtää sisällölliset kokonaisuudet
c. Opettajat
d. Esimerkiksi sivutoimisten tuntiopettajien materiaalien viejät
e. Arviointien ottajat.

Tiimin kokoonpanossa on tärkeää, että ihmisten määrä on sopiva, jokainen löytää omalle asiantuntijuudelleen oman lokeron tiimin työskentelyn kokonaisuudessa ja jokainen on valmis jakamaan osaamistaan myös muille.

Hänestä tiimit pitäisi muodostaa aina yhteensopivasti organisaatiorakenteisiin ja opetussuunnitelmiin nähden. Tiimin työn suunnitteluvaiheessa on erittäin tärkeää, että tiimi pystyy hahmottamaan sen oman työkokonaisuuden. Tiimimäisen työskentelyn pitäisi olla otettu huomioon jo opetussuunnitelmaa laadittaessa. Luonnollisin tapa muodostaa tiimejä on kasata ne ydintaitokokonaisuuksien ympärille.

Ydintaitokokonaisuudet koostuvat erilaisista aihealueista. Aihealueissa toimii opettajina ihmisiä eri tieteenaloilta kuten psykologiasta, kasvatustieteistä ja sosiologiasta. Tiimitoiminnan onnistumisen kannalta on tärkeää, että jokainen opettaja löytää oman paikkansa kokonaisuudessa. Päällekkäistä toimintaa pitää pyrkiä välttämään. Jos tiimin työ ei liity kiinteästi opetussuunnitelmien toteuttamiseen, on esimiehen suorittama tiimiyttäminen hyvin vaikeaa. Työ muuttuu pirstaleiseksi. Jos tiimit muodostuvat muuten, kuten esimerkiksi pbl -muotoisessa toiminnassa, niin ”syntyy hässäköitä”.

Jos jäsenillä on vaikeuksia oman tietämyksen jakamisessa, pitäisi esimiehen pyrkiä selvittämään mistä se johtuu. Jos se johtuu jäsenten henkilökohtaisista suhteista, pitäisi tiimissä pystyä toimimaan silloin enemmän asiantuntijaotteella. Jos se johtuu siitä, ettei opettaja koe saavansa tarpeeksi arvostusta ja että hänen työpanoksensa hukkuu organisaation koneistoon, niin silloin esimiehen tulisi pyrkiä parantamaan tilannetta. Solmukohdat aukeavat ennemmin hyvällä kuin pahalla.

Hyvät foorumit edesauttavat tiedon ja osaamisen jakamista tehokkaasti. Tiimien pitäisi panostaa tiedon levittämiseen ja sen hankkimiseen. Aivan avoimen verkkotuotosten jakamisen hän kokee hieman ongelmallisena.

Opettaja A

Ammatillinen kehittyminen: Hänen mielestään rohkea ja ennakkoluuloton asenne ovat tärkeitä. Haasteita tulee koko ajan vastaan ja niihin pitää osata suhtautua rakentavalla tavalla. Hän kokee kriisitilanteet äärimmäisen hyviksi oppimisen paikoiksi. Niissä pitää kyseenalaistaa oma ja muiden toiminta ja pyrkiä löytämään paras mahdollinen ratkaisu asioiden eteenpäinviemiseksi.

Verkko-opettajana joutuu toisinaan kestämään hyvinkin rajua palautetta. Se johtuu osittain siitä, että monet opiskelijat, varsinkin aikuisopiskelijat kokevat aitoa hätää erilaisten tvt -välineiden käytössä. Opettajan pitää ottaa hyvin maanläheinen ja opiskelijaa tukeva ote toiminnassaan. Hän kutsuu opettamistaan toisinaan valmentamiseksi. Valmentamisella hän tarkoittaa kokonaisvaltaista opiskelijan elämänhallintaan saakka menevää tuen tarjoamista.

Ammatillisen kehittymisen hän näkee mielekkäimmäksi silloin, kun pystyy rakentamaan uutta osaamista vanhan osaamisen päälle. Hän käyttää termejä tutkiva oppiminen ja konstruktivismi kuvaamaan omaa oppimistapaansa. Ammatillisessa kehittymisessä esimiesten tuki on erittäin tärkeää. Hän kokee saavansa omilta esimiehiltään riittävästi tukea uuden oppimiseen ja myös uusien toimintamallien käytäntöön viemisessä. Hän on mielestään saanut hyvin vapaat kädet toimia ja tarvittaessa tukea esimiehiltään ja siitä syystä arvostaa heitä suuresti.

Ohjaus verkossa: Ohjausta tarvitaan verkkokursseilla runsaasti. Ohjauksen tarve on olemassa läpi koko kurssin ajan ensiaskelista kurssin päättämiseen saakka. Eri vaiheissa korostuvat hieman eri asiat. Ohjaus pitää sisällään useita eri alueita. Ensinnäkin opettajan pitää pystyä ohjaamaan kurssin sisältöön liittyvissä asioissa. Toiseksi ohjausta pitää antaa välineiden käytössä. Kolmanneksi ohjauksen pitäisi ulottua myös ajankäytön suunnitteluun. Yhtenä keskeisenä ohjauksen mallina hän pitää niin sanottua valmentavaa otetta. Se pitää sisällään henkistä tukemista, uskon valamista opiskelijoihin, liittyen heidän omiin kykyihinsä ja toisinaan oppimiselle tilaa tekevän elämänhallinnan käytännön ohjeistamista. Esimerkkinä tästä hän nostaa esiin yksinhuoltajaäidin, jonka lapset halusivat pelata tietokoneella joka ilta. Ratkaisuksi hän määräsi äidille tietokonevuoron kahtena iltana viikossa, jolloin tietokone oli pelkästään äidin käytössä.

Omien kokemustensa mukaan vertaistuella ja vertaisohjauksella on suuri rooli oppimisen mahdollistamisessa. Ohjaavassa roolissa hän näkee toisaalta opettajan tasavertaisena osana verkostoa, joskus jopa jonkinmoisena henkisenä olkapäänä. Toisaalta opettajan pitäisi myös toimia ammattimaisesti ja säilyttää rauhallinen ja asiallinen sävy kommenteissaan, vaikka opiskelijat välillä antaisivat hyvin negatiivista palautetta hieman epäoikeudenmukaisilla perusteillakin.

Ohjaus näkyy myös kurssitoteutuksissa ja materiaaleissa. Niiden pitäisi olla ennen kaikkea selkeitä ja missään nimessä niissä ei saisi olla teknistä hienostelua vain sen vuoksi että opettaja pyrkisi osoittamaan omaa teknologista osaamistaan. Ohjauksen tapa voi hänen mielestään muuttua kurssin kuluessa. Hänen mielestään alkuun sopii hyvin selkeitä ohjeita antava behavioristissävytteinen ote. Kun opiskelijat ovat päässeet

välineisiin, toimintamalleihin ja sisältöihin tarpeeksi sisälle voidaan opiskelutapa muuttaa kohti keskustelevampaa otetta.

Tieto- ja viestintätekniset taidot: Hän näkee tiimimäisen toiminnan hyvin selkeästi vastauksena opettajien tieto- viestintäteknisten taitojen vaatimuksiin. Hän itse auttaa mielellään kollegoitaan erilaisissa teknisissä kysymyksissä. Hän on vuosikymmenien ajan toiminut tietotekniikan kanssa ja sitä kautta sen käyttö on hänelle suhteellisen tuttua. Uutta osaamista, kuten verkko-oppimisympäristöjen käyttötaitoja, hän pystyy rakentamaan jo olemassa olevan osaamisen päälle. Hän uskoo tieto- ja viestintätekniikan oppimisen olevan kaikille mahdollista, kun vain jaksetaan tehdä hieman töitä oppimisen eteen. Hän kokee omassa tvt:n käytössään tärkeänä sen, ettei innostuisi tekniikasta liikaa vaan keskittyisi tuottamaan yksinkertaisia selkeitä toteutuksia.

Tiimi ja verkostotoiminta: Tiimissä toimiminen on hyvä tapa kehittyä ja toimia verkko-opettajana. Tiimi antaa tukea jäsenilleen ja sen yksittäiset jäsenet tukevat toinen toisiaan. Hän vakuuttui ryhmätuen ja vertaistuen tärkeydestä osallistuessa eräälle verkko-opettamisen kurssille, jossa koko ryhmä kohtasi yhdessä vaikeuksia ja selviytyi niistä myös ryhmänä toinen toisiaan tukien.

Hän on tottunut toimimaan tietoteknisesti suuntautuneena jäsenenä erilaisissa verkkototeutusten tuotantoryhmissä. Hän on tyytyväinen tähän rooliinsa ja toimii siinä mielellään. Erityisen iloinen hän on, kun on pystynyt auttamaan kollegoitaan vaikeiden teknisten ongelmien kanssa. Hän uskoo, että hänen panostaan työyhteisössä arvostetaan.

Tiimissä jokaisen pitää nöyrästi pystyä opettelemaan oman roolinsa vaatimat taidot. Hänen mielestään jokaiselle löytyy oma lokeronsa tiimin tehtäväkokonaisuudessa, jossa tulee kunkin taidot parhaalla mahdollisella tavalla koko tiimin hyödyksi.

Verkko-opettajuuden tiimissä pitäisi hänen mielestään olla seuraavanlaista osaamista:

a. sisältöalueen asiantuntijuutta
b. tietotekniikan osaamista
c. pedagogista osaamista ja myös verkkopedagogista osaamista, koska hänen mielestään ne ovat eri asioita.

Myös laajemman verkoston huomioon ottaminen on tärkeää. Ensinnäkin esimiesten tuen hän kokee tärkeänä. Ilman sitä toiminta on helposti pientä puuhastelua. Hän on tyytyväinen esimiehiltään saamaansa tukeen. Tuki voi näkyä käytännössä esimerkiksi resurssien tarjoamisena tai muutosprosessien edistämisenä esimiesten määräyksillä. Jo pienenkin todellisen resurssin saamisella hän tuntee saavansa arvostusta tekemälleen työlle ja sitä kautta hän on valmis panostamaan työhönsä entistä enemmän laskematta aivan tarkkaan työtuntiensa määrää.

Toiseksi kollegat yleisemminkin olisi hyvä huomioida ja vuorovaikutusta olisi hyvä olla koko organisaation tasolla eri koulutusalojen ja eri toimipisteiden välillä. Ei ole järkevää toteuttaa samoja asioita moneen kertaan eri puolilla oppilaitosta. Kaikkien tuotokset ja panostukset olisi hyvä saada kaikkien hyötykäyttöön. Lähimpien samoja kokemuksia omaavien kollegoiden kanssa hän kokee hedelmälliseksi saada välillä rupatella ja pohtia erilaisia vastaan tulleita tilanteita, hyviä kokemuksia ja ongelmakohtia. Hän uskoo, että kaikki verkko-opetuksen kanssa tekemisissä olevat kollegat ovat hyvin innostuneita työstään ja sitä kautta valmiita panostamaan siihen reilusti.

Kolmanneksi hän näkee myös opiskelijat osana oppimisen ja verkko-oppimisen verkostoa. Heihin pitää suhtautua verkoston tasavertaisina jäseninä ja heitä pitää ottaa toimintaan mukaan erilaisissa rooleissa. He voivat toimia esimerkiksi tutoreina jollakin kurssilla. Omien kokemustensa pohjalta he osaavat auttaa muita opiskelijoita. Mielestään hän on muodostanut luottamuksellisen suhteen opiskelijoihinsa ja siitä hän pitää hyvin tarkasti kiinni. Asiat, jotka on tarkoitettu hänelle, myös säilyvät vain hänen tiedossaan.

Neljänneksi tietynlaisena yleistasona voisi pitää koko organisaation tavoitteita ja arvoja. Hänen mielestään organisaation tavoitteet eivät ole aina ihan selviä. Toisinaan hänestä tuntuu, ettei oikein tiedä, miten pitäisi toimia ja mitä tavoitella käytännön tasolla, jotta toiminta olisi yhteneväinen organisaation yleisempien tavoitteiden kanssa.

Tuotannollisen tiimin yhteensulautumista ja työn tehostamista voitaisiin tukea sulkemalla koko tiimi vaikka pariksi päiväksi samaan paikkaan ja samaan tilaan

pitämään tiivistä ideariihtä. Siellä ihmiset tutustuisivat toisiinsa ja toistensa näkökulmiin ja sitä kautta voitaisiin parantaa tiimin sisäistä luottamusta ja keskinäistä ymmärtämystä. Laivaseminaari ei toimi, koska siellä ihmiset hajaantuvat eri puolille. Ideariihessä mahdollisesti syntyneiden konfliktitilanteiden rakentavassa selvittämisessä olisi hänen mielestään hyvä ottaa mukaan joku ulkopuolinen toimija. Ideariihessä olisi myös hyvä olla mukana ainakin yksi henkilö, jolla olisi jonkinmoinen tulosvastuu tavoitelluista tuotoksista. Jos kaikki onnistuisi hyvin, niin ideariihitapahtuman tuloksena voisi syntyä hyvä käsikirjoitus ja projektisuunnitelma, johon kaikki osalliset olisivat valmiita sitoutumaan.

Opettaja B

Ammatillinen kehittyminen: Opettajalla pitää olla myönteinen suhtautuminen uuden oppimiseen. Varsinkaan verkko-opetuksessa tarvittavat tekniset taidot eivät ole kovin vaikeita oppia, kunhan suhtautuu asiaan rakentavasti ja avoimin mielin. Ohjaukseen liittyvät taidot ovatkin jo vaikeampi alue. Opettajan rooli muuttuu opettajasta, kohti tiiviissä vuorovaikutuksessa opiskelijoidensa kanssa olevaa oppimisprosessin ohjaajaa. Tärkeä alue kehittymisessä on avoimen yhteisöllisen työskentelytavan omaksuminen. Se on tiiviisti yhteydessä opettajan käsitykseen opettajuudesta ja omasta roolistaan yhteisössään. Hänen mielestään kaikki opettajat eivät ole ollenkaan valmiita muuttamaan ja kehittämään toimintatapojaan avoimemmiksi ja monimuotoisemmiksi. Jotkut ovat käyneet jo usean vuoden ajan erilaisissa pedagogiikan koulutuksissa, mutta mitään ei kuitenkaan tunnu heihin siellä tarttuvan.

Ammatilliselle kehittymiselle hän näkee äärimmäisen tärkeänä yhteisen kurssialustan, jossa opettajat voivat tutustua toistensa tuotoksiin ja ”saada tartuntoja”. Hänen mielestään myös kehityskeskusteluissa pitäisi ottaa oman opettamisen kehittäminen selkeämmin esiin. Nykyään keskitytään liiaksi opettajan muodollisiin tutkintoihin, eikä niinkään käytännön opetustyön kehittämiseen. Opetuksen kehittäminen oppilaitoksen strategisena kysymyksenä pitäisi ottaa enemmän huomioon arkipäivän tasolla. Ammatillista kehittymistä on ajan kuluessa alkanut edistää kokemusta saaneiden opettajien lisääntyminen. Se mahdollistaa keskustelut ja yhdessä oppimisen. Hänen oma ammatillinen kehittymisensä on edennyt portaittain. Ensin hän panosti materiaalin tuotantoon. Nykyään hän panostaa enemmän opiskelijoiden ohjaukseen.

Ohjaus verkossa: Hänen mielestään opettajan ohjaus on äärimmäisen tärkeä asia monimuoto-opetuksen onnistumisen edellytyksenä. Ohjauksessa voidaan erotella joitakin eri kokonaisuuksia. Ensimmäinen kokonaisuus on erilaisten toimintamallien ja tapojen ohjaus. Toinen liittyy sisältöön ja kolmas tekniikan käytön ohjaukseen.

Toimintamalleihin liittyvä ohjaus näkyy hänellä seuraavilla tavoilla:

a. ohjaavat kommentit keskustelualueilla
b. yhteenvedot keskustelualueilla
c. ohjaavat materiaalit
d. viikoittaiset opiskelijaoppaat
e. kirjaamalla huomioita opiskelijoiden aktiivisuudesta ja osallistumisesta

Erityisen hedelmällisiä kokemuksia hänellä on siitä, kun hän on tarttunut opiskelijoiden lähettämiin ”musta tuntuu” kommentteihin ja alkanut kyselemään hiukan tarkemmin niistä. Opiskelijat ovat innostuneet pohtimaan asiaa ja hakemaan lisätietoa.

Läsnäolon tunnun järjestäminen on hänen mielestään tärkeää. Opiskelijat arvostavat sitä, kun huomaavat opettajan olevan läsnä verkossa. Se pitää sisällään kommentointia, rohkaisua ja ylipäätään kiinnostuksen osoittamista opiskelijoiden oppimista kohtaan. Läsnäolon tuntua luovat myös sovitut tapaamisajat verkossa ja niistä kiinni pitäminen.

Myös materiaalien käyttö oikealla tavalla on tärkeä osa opiskelijoiden ohjausta. Hänelle tuli eräällä kurssilla ratkaiseva kokemus, kun hyvä ja ahkera opiskelija valitteli infoähkyä. Siitä hän havahtui arvioimaan kriittisesti kaiken tarjoilemansa informaation välttämättömyyttä ja määrää. Ohjauksessa pitäisi pystyä ottamaan huomioon opiskelijoille tarjoiltavien uusien asioiden määrä.

Tieto- ja viestintätekniset taidot: Yleensä ihan perustietotekniset taidot ovat riittäviä verkkoa opetuksessaan käyttävälle opettajalle. Hänen mielestään monilla opettajilla on kuitenkin niissäkin puutteita. Se johtuu pitkälti negatiivisista asenteista tekniikan opetteluun, ei niinkään käytössä olevan tekniikan monimutkaisuudesta.

Välineet pitää hallita siten, että pystyy luomaan kanavia kurssin sisällä tapahtuvalle vuorovaikutukselle. Hänen mielestään on myös erittäin tärkeää käyttää välineitä siten että ne tekevät keskusteluketjut läpinäkyviksi ja selkeiksi osallistujille.

Hän kokee joutuneensa joskus hyvin ikäviin tilanteisiin, koska tekniikka ei olekaan toiminut niin kuin hän olisi etukäteen halunnut. Tällaista on tapahtunut esimerkiksi dataprojektorin kanssa ja hänen käyttämänsä verkko-oppimisympäristön kanssa. Kokemusten kautta hän on kuitenkin muokannut toimintaansa siten, että pystyy huomioimaan tekniikan mahdollisesti aiheuttamat hankaluudet toiminnassaan.

Hänen mielestään johdolla on kädet täynnä töitä erilaisten tietojärjestelmien kanssa, eikä heillä välttämättä jää aikaa verkko-opetuksen kokonaisuuteen tutustumiseen. Kaiken kaikkiaan tieto- ja viestintätekniset taidot eivät ole hänen mielestään verkko-opettajaksi kehittymisen kannalta kovinkaan mielenkiintoinen alue. Tekniikkaa pitäisi osata käyttää riittävästi ja parhaiten se hänen mielestään tukee opetusta, kun se saadaan opiskelijanäkökulmasta häivytettyä taustalle. Sen pitää toimia mutta se ei saa nousta merkittävämpään rooliin kuin opiskeltava sisältö.

Tiimi ja verkostotoiminta: Tiimimäisen toimintatavan omaksuminen liittyy koko yksikön opetuskulttuuriin. Jos on totuttu yhdessä työstämään asioita ja kehittämään esimerkiksi oppimateriaalia, myös tiimityö verkko-opetukseen liittyen onnistuu hänen mielestään hyvin. Jos yhdessä tekemisen ja jakamisen kulttuuria ei ole ennestään olemassa, on sitä hyvin vaikea synnyttää verkko-opetustakaan varten.

Hän itse kokee mielekkääksi, joskin myös työlääksi tehtäväksi toimia tukena kollegoille verkko-opettamisen ensiaskeleissa. Hän näkee kuitenkin erittäin hyväksi malliksi tietynlaisen mentoroinnin ja sitä kautta olemassa olevan kokemuksen siirtämisen uusille ihmisille. Johdolta hän toivoisi tässä kohtaa aktiivisempaa otetta käytännön resurssien järjestämisessä tämänkaltaiselle toiminnalle.

Hänen kokemustensa mukaan opiskelijat ovat sisäistäneet avoimen ja yhteisöllisen toiminnan verkossa opettajia paremmin. He ovat tottuneet jakamaan tietoa ja kommentoimaan toistensa tuotoksia. Opettajille se ei ole ainakaan vielä yhtä luonnollinen toimintatapa.

Vaikka hänestä tuntuu, että johto ei ole ihan perillä verkkopedagogiikan maailmasta, niin se on kuitenkin tukenut toimintaa resursoimalla varoja tukipalvelujen järjestämiseen. Hänen mielestään organisaation keskitetty tukiyksikkö toimii erittäin hyvin ja auttaa opettajia verkko-opetuksen kehittämisessä ja järjestämisessä. Hän on itsekin ollut mukana tarjoamassa tukea kollegoilleen.

Hänen mielestään myös materiaalia olisi järkevä tuottaa ja arvioida yhteisöllisesti. Hän toivoo ainakin omalta osaltaan, että hänen tuottamaansa verkkomateriaalia käyttävät muutkin opettajat. Eikä hän oikein ymmärrä sellaista ajattelua, että pidetään omat oppimateriaalit vain tiukasti omassa käytössä. Tutustumalla toisten opettajien näkökulmiin hän uskoo pystyvänsä tarjoamaan opiskelijoille jäsennellympää ja laadukkaampaa opetusta, koska osaa suhteuttaa sen oppilaitoksessa tarjottavan opetuksen kokonaisuuteen. He ovat joskus kokeilleet tulosaluekohtaisia yhteyshenkilöitä verkko-opettamiseen liittyen, mutta jostain syystä se ei oikein toiminut.

Opettaja C

Ammatillinen kehittyminen: Verkko-opettajuuden kehittymisessä on tärkeää kyetä perustellusti muuttamaan toimintatapojaan. Monet perinteiset opettajan toimintatavat eivät enää sellaisena toimikaan. Opettajan pitää osata järjestellä mielessään uudelleen oma roolinsa ja opiskelijan rooli kurssien kulussa. Enää ei opettaja tarjoile valmista tietoa ja lopullisia arvioita opiskelijoille, vaan painopiste on siirtymässä enemmän opiskelijoiden itsenäisen oppimisprosessin tukemiseen.

Opettajuuden ammatillinen muutos vaikuttaa myös käytännön tasolla opettajan työn rakenteeseen ja työmääriin. Verkkoa hyväksi käyttävässä opetuksessa etukäteisvalmistelun osuus kasvaa huomattavasti.

Oma ammatillisen roolin muutos pitäisi myös osata huomioida muiden kannalta. Opiskelijat odottavat perinteisesti opettajalta tietynlaista toimintaa ja jos opettajan todellinen toiminta ei olekaan odotetun kanssa yhteensopivaa, saattaa aiheutua

sekaannusta. Myös muun työyhteisön, kuten kollegoiden, hallintohenkilöstön, tietohallinnon ja johdon kannalta muutos ammatillisessa kokonaisuudessa saattaa aiheuttaa sekaannusta. Lisää sekaannusta tuo se, että kaikki opettajat eivät ole valmiita muutosprosesseihin ja toiset ovat hyvinkin innokkaita.

Verkko-opetuksen mukaan ottaminen aiheuttaa ammatillisen kehittymisen paineita koko organisaatiolle. Eli ei pelkästään opettajien kehittymiselle vaan myös hallinnolle, johdolle, suunnittelijoille, tietohallinnolle jne. Kaikki organisaation prosessit ovat muutoksessa. Tutkimukset eivät ole vielä tuottaneet mitään toimivia konkreettisia malleja käsillä olevaan muutoksen hallintaan. Niitä kaivattaisiin kovasti, vaikka ihan annettuinakin. Koulutuspäälliköt olisivat hänen mielestään erittäin tyytyväisiä jos saisivat käsiinsä jotain malleja minkä mukaan asioita järjestää. Tilanteet muuttuvat välillä niin rajusti, että muutospaineet kasvavat monessa suunnassa liiankin koviksi. Muutos tuo toisinaan lisääntyneen riskin epäonnistua. Hänen mielestään opettajalla pitäisi olla valmiuksia kriittisesti reflektoida omia kokemuksiaan ja kehittää toimintaansa sen perusteella. Reflektointi on hänen mielestään kaiken oppimisen ehdoton edellytys.

Opettajille pitäisi myös hänen mielestään järjestää henkilöstökoulutusta verkkokoulutuksena. Sitä kautta he saisivat itse arvokasta kokemusta verkko-opiskelijana toimimisesta.

Ohjaus verkossa: Hänen mielestään keskeistä koko verkko-opettajuudessa on se, että ymmärretään ohjauksen rooli ja tärkeys kurssikokonaisuudessa. Opettajan rooli on tukea opiskelijoita omassa itsenäisessä tiedon keruussa ja sitä kautta koko oppimisprosessissa. Toisaalta opettajan pitäisi kuitenkin jonkin verran ohjata myös tiedonkeruuprosessia, jotta opiskelijat osaisivat etsiä tehtävän kannalta olennaista tietoa.

Uudet toimintamallit pitäisi hänen mukaansa pystyä ohjeistamaan opiskelijoille mahdollisimman selkeästi. Erityisesti opiskelijoiden ohjaukseen tuo haasteita se, että eri opettajat toimivat hyvinkin eri tavoilla. Tietynlainen yhtenäisyys helpottaisi opiskelijoita omassa työskentelyssään.

Opettajan läsnäolon tunnetta verkossa lisää esimerkiksi se, että verkkokurssin aloitussivua käydään aina aika ajoin päivittämässä. Se antaa varmuutta opiskelijoille siitä, että kurssilla todella tapahtuu koko ajan jotain.

Opettajan pitäisi hänen mielestään pystyä rakentamaan ohjausta mahdollisimman paljon sisään verkkokurssitoteutukseen. Opiskelijan pitäisi pystyä saamaan heti käsitys siitä, miten kurssi etenee ja mitä häneltä seuraavaksi odotetaan. Myös kurssin tehtävänannot ja niiden palautus pitää olla hyvin ohjeistettuja. On turhaa opiskelijan työn hankaloittamista, jos hänen pitää harhailla kurssitoteutuksessa tuntikausia, jotta sieltä löytyy tehtävänannot ja niiden palautuspaikat.

Opettajan pitäisi myös kyetä suunnittelemaan ohjauksensa toteutusta koko kurssin kesto huomioiden. Se tarkoittaa käytännössä jonkinmoista tuntimäärien budjetointia.

Opiskelijoihin pitäisi myös pystyä luottamaan. Toisaalta kokemukset ovat osoittaneet, että opiskelijoilla on paljon puutteita omissa oppimistaidoissaan. Lukiossa ei vielä olla opittu itsenäistä opiskelutapaa. Hänen mielestään yliopiston puolella tätä ongelmaa ei varmaankaan esiinny, koska siellä on aina opiskeltu suhteellisen itsenäisesti. Ja opiskelijat osaavat sitä odottaa yliopistossa mutta ei ammattikorkeakouluun tullessaan.

Erityisen haastavaksi kohdaksi hän kokee opiskelijoiden vertaisarvioinnin ohjaamisen. Opiskelijat ovat tottuneet saamaan opettajalta lopullista palautetta ja opiskelutovereilta ei koeta saatavan samalla tavalla arvokasta palautetta. Vaikka verkko-opetus on periaatteessa ajan suhteen joustavaa, pitää opettajien kuitenkin kyetä tarjoamaan apua ja opastusta opiskelijoille mahdollisimman nopeasti ongelmien ilmaannuttua. Se aiheuttaa paineita myös taustalla oleville tukipalveluille.

Tieto- ja viestintätekniset taidot: Tärkeintä hänen mielestään on se, että opettaja osaa perustietotekniset taidot. Mitään kovin syvällistä teknologista osaamista ei ole tarkoituksenmukaista opettajilta odottaa. Tiimiytyminen ja eriytynyt osaaminen tarjoavat hänen mielestään hedelmällisen pohjan tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämiselle.

Yksittäisinä taitoina hän nostaa esiin käytettävän verkko-oppimisympäristön perustason hallinnan ja jonkin asteisen sisällöntuotannon osaamisen. Verkko-oppimisympäristön käyttöön liittyen hän nostaa tärkeimmäksi sen, että kurssirakenteen pitää olla siten rakennettu, että opiskelijan on siinä helppo toimia.

Tiimi ja verkostotoiminta: Hänen mielestään opettajien olisi lähes pakko oppia toimimaan tiimissä. Se mahdollistaa vahvuusalueiden eriytymisen ja sitä kautta järkevällä ja kestävällä tavalla toiminnan tehostamisen ja laadun parantamisen. Jotta osaamisen eriytymistä olisi mahdollista tapahtua, pitää johdon antaa opettajille aikaa ja resursseja itsensä kehittämiseen.

Verkkokurssia tuottavaan tiimiin olisi hyvä saada ainakin seuraavanlaista osaamista:

a. tietoteknistä osaamista
b. kokeneita verkko-ohjaajia
c. mahdollisesti sisällöntuotannon osaaja
d. tuotantoprosessin osaaja
e. mielellään koulutusohjelmien ylialaisia jäseniä,

Jos tiimistä ei aina löydy tarvittavaa osaamista, niin erilaisten organisaation tarjoamien tukipalveluiden pitäisi paikata osaamisvajeita. Henkilöstökoulutuksissa käytetään myös ulkopuolisia asiantuntijoita. Opettajat haluaisivat pedagogisen hienostelun sijaan kuulla käytännön kokemusta hankkineiden kollegoiden ajatuksia verkko-opetuksen järjestämisestä.

Kun toimitaan tiimissä, olisi hyvä panostaa myös projektin johtamiseen. Toiminta olisi hyvä olla hallittua paitsi sisällön ja teknisen toteutuksen, niin myös rahoituksen näkökulmasta. Rahoituksen toteuttamisessa olisi hyvä, jos pystyttäisin muodostamaan ylialaisia tiimejä, joissa on osaajia eri koulutusohjelmista. Näin olisi mahdollista toteuttaa erittäin ammattitaitoinen kokoonpano. Se on kuitenkin nykyään käytännössä hyvin vaikeaa ja vaatisi toteutuessaan myös hyvin ammattitaitoista projektinjohtoa.

Kaiken kaikkiaan verkkokurssien tuottaminen pitäisi olla selkeästi suunniteltua, aikataulutettua, tavoitteellista ja johdettua toimintaa. Toiminnan pitäisi ammattimaistua

monella tapaa, jotta laadukkaita ja laadukkaasti toteutettuja verkkokursseja saataisiin lisää.

Haasteena tiimimäiselle toiminnalle hän kokee sen, että opettajat ovat perinteisesti tottuneet toimimaan suhteellisen itsenäisesti ja omasta toiminnastaan vastuuta kantaen. Hän itsekin myöntää, että aidosti yhteisöllisten toimintamallien omaksuminen ei ole aina kovin mieluisaa ja helppoa.

Laajempaan verkostoon kuuluu myös oppilaitoksen tietohallinto. Hänen mielestään opettajien ja tietohallinnon kommunikoinnissa olisi parantamisen varaa. Hänen mielestään tietohallinnon ihmiset eivät juuri halua kuulla mitään opetuksesta. He haluavat vain keskittyä hoitamaan atk-laitteita. Jokainen uusi ohjelma tuo heidän näkökulmastaan lisätyötä ja lisää tietoturvariskejä. Tietohallintoihmiset ottavat helposti aina resurssikysymykset puheeksi kun puhutaan uudistuksista. Hän toisaalta ymmärtää sen, koska työmäärät pitäisi olla suhteessa saatuihin resursseihin.

Yhtenä tilannetta parantavana asiana hän pitää oman viestintänsä selkeyttämistä. Vuorovaikutus opettajien, tukipalveluiden ja tietohallinnon välillä voisi olla jäsentyneempää ja järjestelmällisempää. Kaikkien osapuolten näkökulmat pitäisi tulla riittävästi huomioiduiksi.
Opintotoimiston ja muiden hallintoihmisten kanssa vuorovaikutuksessa on hänen mielestään myös parannettavaa. Yksi hyvä keino on tavoitteiden ja keinojen läpinäkyvä julkituominen. Opetukseen liittyvät ideaalit ja tavoitteet pitäisi tuoda myös hallintohenkilökunnan nähtäville, jolloin he helpommin olisivat valmiita ymmärtämään muutoksia.

Organisaatio voisi tukea tiimiytymistä nykyistä enemmän. Ennen kaikkea niiden ihmisten, jotka vastaavat kokonaissuunnittelusta, pitäisi ymmärtää kaikkien ihmisten toimenkuvat. Millaisia tehtäviä ja työtaakkoja heillä on ja mitä uutta heiltä voi kohtuudella vaatia ja miten uuden oppimiselle ja muutosprosesseille voisi tarjota tukea? Johdon pitäisi pyrkiä ymmärtämään muutosprosessia syvällisellä ja käytännöllisellä tasolla, jotta koko organisaation toiminta tukisi muutosprosessia. Koko avainhenkilöiden verkosto pitäisi saada mukaan muutosprosessiin.

Opettaja E

Ammatillinen kehittyminen: Hänen mielestään opettajan ammatillinen kehittyminen lähtee kyvystä kyseenalaistaa omia toimintamalleja. Sitä kautta on mahdollista oppia uusia asioita ja laajentaa, sekä syventää omaa ammatillisen osaamisen kenttää. Uusien toimintamallien kokeileminen vaatii rohkeutta ja sisua. Hän kokee suhteellisen uutena opettajana toisinaan hyvin työlääksi saada muutoksia aikaan. Hänellä on myös kokemusta siitä, että uusi toimintamalli on saanut negatiivista opiskelijapalautetta ja sitä kautta heidän koko muutosprosessinsa on asetettu kyseenalaiseksi ulkoa ja myös tiimin sisältäpäin. Hänen mielestään he eivät opettajina ole töissä viihdyttääkseen oppilaita vaan auttaakseen heitä ensisijassa oppimaan. Se voi tuntua opiskelijoista toisinaan tuskalliselta, varsinkin jos heidän pitää uuden sisällön lisäksi opetella vielä uusia toimintatapoja. Sellaisissa kriisivaiheissa on oltava rohkeutta puolustaa omia näkemyksiään ja toisaalta myös valmiutta oppia virheistään. Kriisivaiheet ovat erittäin hedelmällisiä vaiheita oppimisprosessin kannalta.

Ammatillisessa kehittymisessä on tärkeää toisaalta osallistua erilaisiin koulutuksiin ja toisaalta päästä käytännössä kokeilemaan uusia toimintamalleja. Käytännön kokeilun kautta syntyy osaamista ja näkemystä, jota voi rikastaa erilaisiin koulutuksiin osallistumisella.

Verkostomainen toimintatapa on vielä uutta monille opettajille mutta hän näkee sen hyväksi tavaksi toimia opettajana nykyajan koulutusorganisaatioissa. Verkostomaisessa toimintatavassa hän on itse kohdannut ongelmia erityisesti tietohallinnon kanssa. Hän ei ole välttämättä löytänyt oikeaa tapaa kommunikoida teknisten asiantuntijoiden kanssa. Hän kokee myös että tietohallinnossa ei olla samalla tavalla sitouduttu opiskelijoiden oppimisen ensisijaisena pitämiseen, kuin mitä hän opettajana kokee velvollisuudekseen.

Tälläkin hetkellä, vaikka hänellä on jo kokemusta usean vuoden ajalta verkko-opetuksesta, tuntuu vaikealta aina löytää realistinen ja toimiva ote verkon käyttöön opetuksen välineenä. Toisinaan sitä tulee käytettyä liian heppoisin perustein ja toisinaan se jää turhan kriittisyyden vuoksi pois. Avainkohtana on kokemusten karttuminen, opiskelija- ja kollegapalautteen kerääminen ja oman toiminnan kriittinen reflektointi.

Toisinaan tuloksena voi hänen mielestään olla myös uusista toimintamalleista luopuminen.

Ohjaus verkossa: Jotta olisi mahdollista kehittyä ohjaajana, pitää olla valmis ottamaan kriittistäkin palautetta vastaan ja todella pohtia miten voisi omaa toimintaansa parantaa. Hän ei omasta mielestään ole aina onnistunut ohjauksen järjestämisessä mutta nyt hänestä tuntuu että oikea tapa olisi löytymässä. Kriittisinä kohtina ohjauksen onnistumisen kannalta hän pitää oikeaa ajoitusta, oikeiden välineiden oikeanlaista käyttöä sekä ohjeistuksen selkeyttä.

Ohjauksen järjestämisessä voisi hänen mielestään olla hyödyllistä ottaa kokeneita opiskelijoita mukaan jonkinlaisina tutoreina tai opiskelijamentoreina. Näin voitaisiin myös parantaa ymmärrystä opiskelijoiden kokemasta työtaakasta ja sen oikeanlaisesta mitoittamisesta. Myös se, että opettajat itse osallistuisivat opiskelijoina jollekin verkkokurssille, toisi arvokasta käytännön kokemusta siitä, miten opiskelijat tilanteita kokevat. Monellakaan opettajalla ei vielä nykyään ole kokemusta verkko-opiskelijana olemisesta.

Tieto- ja viestintätekniset taidot: Hänen mielestään teknologian hyötykäyttö on pelkästään hyvä asia mutta sen käytöstä ei saa tulla itsetarkoitusta. Teknologia on vain väline, jolla pyritään tukemaan opiskelijoiden oppimisprosessia. Hänen mielestään opettajan olisi hyvä osata perustasolla verkko-oppimisympäristöjen käyttö ja materiaalin tuotanto. Verkko-oppimisympäristö on hänen mielestään toimivampi väline ohjauksessa kuin esimerkiksi sähköposti. Hänellä on kokemuksia siitä, että käytännön kurssien rakentelu on pistänyt liikkeelle uusia oppimispolkuja ja tehostanut oppimisprosesseja. Eli teknisten välineiden opettelu ja käyttö on antanut suunnittelutyökaluja siihen, mikä on kohtuudella mahdollista toteuttaa ja mikä ei.

Hänelle on kokemusten ja koulutuksen myötä muodostunut sellainen käsitys, että ohjaaminen ja vuorovaikutus ovat merkittävämmässä roolissa verkkokursseilla kuin materiaalintuotanto. Tämä siirtää tvt -välineiden painopistettä kohti erilaisia ohjaus- ja vuorovaikutusvälineitä. Erilaisia materiaalintuotantoeditoreita ei olekaan enää niin mielekästä opiskella, ainakaan kovin yksityiskohtaisesti.

Tärkeää hänen mielestään on myös se, että opettaja ymmärtää ainakin suuntaa antavasti erilaisten teknisten toteutusten vaatiman työmäärän. Se helpottaa huomattavasti kurssien suunnitteluvaihetta. Organisaation pitäisi tukea opettajia tarjoamalla välineitä, ohjelmistoja, koulutusta ja tukipalveluita.

Tiimi- ja verkostotoiminta: Verkostossa toimiminen on erittäin hedelmällinen tapa kehittää opetustoimintaa. Toimintaan vaikuttavassa verkostossa olisi hyvä olla edustajia opettajista, oppilaista, johdosta ja ulkopuolisen työelämän edustajista. Tiivis yhteistyö erityisesti opetussuunnitelmia laativien kanssa on erittäin tärkeää. Tehokas verkostotoiminta on oppilaitoksessa kuitenkin vielä aluillaan. Ongelmakohtia tuottaa etenkin yhteistyö tietohallinnon kanssa. Hän kokee, että opettajilla ja tietohallintoihmisillä on erilaiset käsitykset oppilaitoksen olemassaolon oikeutuksesta.

Verkostoa tiiviimpi muodostelma, eli tiimi olisi hyvä koota aina tietyn verkkokurssitoteutuksen ympärille. Sen pitäisi sisältää osaamista ainakin teknologian ja sisällön puolelta. Olisi myös hyvä saada kokeneita opiskelijoita tuomaan esiin omia verkko-opiskelijan kokemuksia suunnittelussa ja toteutuksessa huomioonotettaviksi. Työelämän edustajien kokemusperäinen ymmärrys työelämän vaatimuksista rikastuttaisi myös tiimin työskentelyä. Tiimin kokoonpano voisi muuttua matkan varrella tehtävien ja tavoitteiden muuttuessa ja prosessin edetessä.

Opettajan rooli verkko-opetuksessa eroaa monella merkittävällä tavalla luokkaopetuksen maailmasta. Eroja löytyy ainakin seuraavilta alueilta:

- verkostomainen toiminta
- tiimityön lisääntyminen
- erilainen ohjaustapa

Hän on kokenut tärkeäksi myös tiimin sisäisen hengen rakentamisen. Epäonnistumisista huolimatta pitäisi uskaltaa yrittää uudelleen. Hänellä on kokemuksia erään tiimin tiiviistä yhteenhitsautumisesta. Tiimin tiiviyteen vaikutti hänen mielestään kolme pääkohtaa. Ensinnäkin heillä oli yhteiseen koulutukseen matkustaessaan aina kahden tunnin junamatkat suuntaansa aikaa keskustella aiheesta. Niissä tapahtui yhteistä kriittistä reflektiota ja ajatusten vapaata vaihtoa. Toiseksi tiimin jäsenten hyvin erilaiset

taustat toivat useita näkökulmia mukaan keskusteluihin ja auttoi myös tietyllä tavalla vapauttamaan keskustelua. Ennestään tuntemattomien kanssa oli jotenkin helpompi vaihtaa aiheesta ajatuksia. Myös kaikkien jäsenten aito kiinnostus aihetta kohtaan edisti tiimiytymistä. Kolmanneksi alkamassa ollut todellinen projekti antoi lisäpotkua tiimiytymiselle ja tarjoaa jatkuvuutta toiminnalle.

Organisaatio voisi tukea hänen mielestään tiimien muodostumista useilla erilaisilla tavoilla. Ensinnäkin tiimien pitäisi saada muodostua oman kiinnostuksen pohjalta, eli vapaaehtoisesti tietystä aiheesta kiinnostumisen perusteella. Johdon määräyksillä muodostetuista tiimeistä hän ei ole kovin vakuuttunut. Toiseksi organisaation pitäisi tarjota tarvittavat resurssit, kuten välineet, ohjelmistot, kouluttautumismahdollisuuksia ja tukipalveluita. Myös junamatkojen kaltainen tila ja aika voisivat toimia tiimin tiivistymisen tukena. Kolmanneksi käytännön opetussuunnittelun pitäisi olla yhteensopivaa tiimin toiminnan ja tuotosten kanssa. Keskusteluyhteyksiä ja vaikutusmahdollisuuksia pitäisi aidosti olla olemassa. Verkostotoimintaa voisi edistää myös se, että kurssitoteutuksissa pyrittäisiin aina ottamaan huomioon niiden mahdollinen uudelleenkäytettävyys esimerkiksi eri toimipisteissä tai jopa eri koulutusaloillakin.

Liite 2 Yksilökohtaisten juonirakenneanalyysit

Opettaja A

1. Alkupuute?
2. Osallistuminen verkko-opettaja koulutukseen
3. Kokemus verkko-opiskelijana
4. Kriisivaihe koulutuksessa. Kurssin opettajat eivät osaa opastaa välineiden käytössä eikä oppimiprosessissa.
5. Tiimiytyminen. Kurssin opiskelijoiden sisällä tapahtuu tiimiytyminen. Tämä vaihe eräänä käännekohtana.
6. Tiimin jäsenien roolit muodostuvat. AH kahden muun opettajan kanssa ryhtyvät hoitamaan teknistä tukea.
7. Työn ohessa opiskelu raskasta

8. Vanhan osaamisen päälle rakentaminen mahdollistaa uuden oppimisen. Oivallus toimii eräänlaisena käännekohtana.

9. Suuresta työtaakasta selviytyminen ja koulutuksen suorittaminen loppuun.

10. Laajentunut ammatillinen osaamisalue.

11. Aukeaa uusia mahdollisuuksia työelämässä.

12. Osallistuminen useisiin uusiin projekteihin.

13. Yksittäisiin koulutuksiin osallistuminen. Osaamisen syventäminen ja kokemusten päälle uuden tiedon hankkiminen.

14. Uusien ohjaustapojen opettelu

15. Uusien ohjaustapojen kokeilu käytännössä

16. Oman roolin tarkentuminen opettajayhteisössä.

17. Julkisen tunnustuksen saaminen valtakunnallisella foorumilla eräästä verkkokurssista.

18. Saanut hyvin vapaat kädet toimia ja esimiehen tukea monella eri tavalla.

19. Suhde ei niin innostuneisiin kollegoihin toisinaan ongelmallinen

20. Vaikeiden verkko-opiskelijoiden kohtaaminen ja tilanteesta oppiminen

21. Verkko-opettajana muodostunut luottamuksellisia suhteita opiskelijoihin.

22. Opettajana osana opiskelija verkostoa.

23. Oma innostuksen kautta ammattitaito kehittyy ja syvenee koko ajan.

Keskeisiä henkilöitä:

Opettaja itse, opiskelijat, esimiehet, kollegat, jotkin OPM:n ihmiset

Motivaatio:

Halu kehittyä verkko-opettajana, koska hän kokee sen erittäin mielekkääksi toiminnaksi. Verkko-opettajuuden kautta hän on löytänyt palkitsevan paikan työyhteisössä. Hän voi tarjota tukea kollegoilleen, joka on erittäin mielekästä. Hän on myös kiinnostunut verkkovälineistä ihan itsessään.

Opettaja E

1. Puute? Kiinnostus

2. Osallistuminen opetusteknologian opintoihin yliopistossa.

3. Kokemus verkko-opiskelijana

4. Vastuuopettajana toimiminen erikoistumisopinnoissa ja siellä verkon käyttö välineenä.
5. Sähköpostin käyttö
6. Verkko-oppimisympäristön käyttöönotto
7. Kriisivaiheita
8. Materiaalinjaosta ohjaukseen keskittyminen
9. Lisäkouluttautuminen
10. Materiaalintuotanto on siirtynyt paljon itseltä pois opiskelijoiden tehtäväksi
11. Opiskelijoiden aktivointi tuntuu tärkeältä
12. Eräässä koulutuksessa opiskelijatiimin muodostuminen. Erittäin positiivinen ja hedelmällinen kokemus.
13. Työyhteisön sisällä ei olla kovin kiinnostuneita verkko-opettamisesta
14. Esimies ei ole kovin kiinnostunut kursseilla opitun hyödyntämisestä koulutustoiminnassa
15. Ongelmia tietohallinnon kanssa
16. Omia kriisivaiheita. Verkon käytön mielekkyyden kyseenalaistus ja tasapainon sekä realismin löytäminen.

Keskeiset henkilöt:
Opettaja itse, kollegat, kurssitoverit, esimiehet, opiskelijat, tietohallinto, työelämän edustajat

Motivaatio:
Kehittyä opettajana ja luoda itse omia malleja toimia järkevällä ja tarkoituksenmukaisella tavalla verkkovälineitä hyödyntäen. Uusien toimintamallien kautta kokee työyhteisön muuttuvan mielekkäämmäksi.

Konnektiivit.:
Opiskelijapalautteesta saa informaatiota siitä miten tarina etenee opiskelijoiden piirissä.

1. Puute? Innostus/ kiinnostus uusia tvt ilmiöitä kohtaan.
2. Osallistuminen kursseille
3. Ensimmäiset kokemukset verkko-opettajana

4. Materiaalintuotantoa ja www-sivujen ylläpitoa.

5. Oppimisympäristöjen käyttöönotto

a. Alussa hankalia käyttää

b. Nykyisin kehittyneempiä ja käytettävämpiä

6. Kriisivaihe. Opiskelijoille muodostui infoähky, joka herätti pohtimaan verkko-opetuksen toteuttamista.

7. Paluu perusteisiin. Ohjaus nousi tärkeimmäksi.

8. Verkkovuorovaikutukseen ja opiskeluprosessien seurantaan panostaminen

9. Ohjaavien materiaalien käyttö

10. Etääntymisen ongelma. Työyhteisössä ei kovin paljon verkko-opetuksesta aidosti innostuneita opettajia. Hän kaipaisi syvällisempää keskustelukumppania työyhteisön sisällä verkko-opetukseen liittyen.

11. Välineet monipuolistuneet ja niiden monipuolisempi käyttöönotto

12. Kollegoiden tukeminen on mielekästä mutta se vaatisi lisää resursseja.

Keskeiset henkilöt:

Opettaja itse, kollegat, esimiehet ja oppilaitoksen johto, opiskelijat, tietohallinto, tukipalveluiden henkilöt, työelämän edustajat, opiskelijat toisille opiskelijoille

Motivaatio:

Kehittää omia opetusmenetelmiä. Tarjota opiskelijoille monimuotoista opetusta ja sitä kautta mahdollistaa joustavan opiskelun.

Konnektiivit.:

Opettajana hän antaa erilaista informaatiota opiskelijoille opintojen etenemisestä ja sujumisesta. Hän kokee erittäin tärkeäksi sen, että opiskelijoilla on kuva siitä, miten heidän opiskelunsa etenee ja missä suhteessa se on muiden opiskelijoiden toimintaan. Tietynlainen vertaispaineen positiivinen käyttö opiskelumotivaation tukena.

Opettaja C

1. Puute?

2. Osallistuminen verkko-oppimisympäristökoulutukseen yliopistolla

3. Verkon käyttö lähiopetuksen tukena. Materiaalin tuottaminen www-sivuille.

4. Oppimisympäristöjen käyttöönotto. Esimerkiksi tehtävien palautustyökalujen käyttö.

5. Monimuotokoulutuksissa on tullut haasteita.

6. Vertaisarvioinnin toimimaan saaminen erityisen haasteellista. Opiskelijat ovat tottuneet siihen, että opettaja antaa viimeisen arvion.

7. Kriisivaihe. Ohjausmenetelmien toimivuudessa. Liika luottamus opiskelijoiden itseohjautuvuustaitoihin on tuottanut pettymyksiä. Hän tunnustaa että on noviisi ohjauksen käytännön toteuttamisessa verkossa.

8. Pelkästään verkossa tapahtuvaa opiskelua hän on seurannut vierestä erilaisissa rooleissa. Opiskelumuotona se vaatii todella paljon opiskelijoilta.

9. Hän on huomannut, että verkko-kurssille sisäänrakennettu ohjaus ja toimintaprosessien läpinäkyväksi tekeminen välttämätöntä. Opiskelijan pitää heti kurssille tultuaan tietää mitä siellä pitää tehdä, mihin mennessä ja millä välineillä.

Keskeiset henkilöt:

Opettaja itse, kollegat, esimiehet, opiskelijat, tietohallinto, työelämän edustajat

Motivaatio:

Lisätä ymmärrystä ja osaamista tieto- ja viestintätekniikasta ja sen käytöstä opetuksen tukena.

Konnektiivit.:

Opiskelijapalaute antaa viitteitä siitä miten opiskelijat onnistuvat toimimaan luoduissa verkkokurssitoteutuksissa

Opettaja D

1. Puute? Hän on kokenut verkko-opetuksen tärkeäksi ja samalla pohtinut siihen liittyviä pedagogisia kysymyksiä. Päätös ottaa selville, mitä verkko-opetus oikein on.

2. Osallistuminen verkko-opettajakoulutukseen Opekon kurssille

3. Tietotekniikkaa tulee paljon lisää koko ajan. Sen opettelu tapahtuu usein oman työn ohella.

4. Kriisivaihe Esimiestyötä tekevänä hän kokee uuden teknologian jatkuvan lisääntymisen aika raskaan omassa työssään ja opettajien työssä.

5. Kriisivaihe. Pohdinta siitä, että onko verkko välineenä sopiva koulutuksen järjestämiseen sosiaalia ja terveysalalla, jossa kuitenkin kädenkin taidot ovat osa ammatillista osaamista. Pedagogisten lähtökohtien vahva huomioiminen.

6. Kokonaisuuksien huomioiminen. Opiskeltavan oppiaineksen jäsentely ja sellaisten kokonaisuuksien rakentaminen, jossa verkko-opetus ja tiimimäinen toiminta on luontevaa.

7. Pirstaloituminen vaikeuttaa tavoitteiden hahmottamista ja syö motivaatiota sekä opettajilta että opiskelijoilta.

Keskeiset henkilöt:

Opettaja/esimies itse, muut opettajat, opiskelijat,

Motivaatio:

Tuottaa opetuskokonaisuuksia, jotka olisivat läpinäkyviä osallistujilleen ja ne tukisivat parhaalla mahdollisella tavalla ammattiin kehittymistä.

Konnektiivit.:

Opiskelijapalautteesta saa informaatiota siitä miten tarina etenee opiskelijoiden piirissä. Opettajien pitää olla valmiita muuttamaan toimintatapojaan palautteiden perusteella, mutta ihan kaikkea ei saa ottaa sellaisenaan, vaan palaute pitää aina suhteuttaa kokonaisuuteen.

Liite 3: Etukäteiskyselyllä saatu verkko-opettajuuden osa-alueluettelo

1. Ammatillinen kehitys, joka pitää sisällään valmiuden oppia uutta sekä valmiuden muuttaa perustellusti toimintatapojaan.

2. Ohjaus verkossa, jossa nostettiin esiin opiskeltavaan sisältöön liittyvä ohjaus, välineiden käyttöön liittyvä ohjaus sekä toimintamalleihin liittyvä ohjaus.

3. Tieto- ja viestintäteknisiin taitoihin kuuluvina asioina nousi oma osaaminen sekä opiskelijoiden ja kollegoiden tukeminen

4. Verkko-opettaja tarvitsee myös rohkeutta ja sisua kokeilla uusia tapoja opetuksessaan. Siihen liittyy uuden oppimisen työläyden ja tuskallisuuden kestäminen,

mahdollisten epäonnistumisten kestäminen, kokemusten reflektointi ja niistä oppiminen sekä vastuuntuntoa kokeilutyön vapauden vastapainona.

5. Tiimityö nousee vahvasti esiin työskentelymuotona. Sen alakohtina pidetään erilaisen osaamisen hallussapitoa ja roolijakoa tehtävien teossa.

6. Vuorovaikutusta tarvitaan moneen suuntaan ja verkossa tapatuvassa vuorovaikutuksessa nähtiin välineen huomioiminen erityisen tärkeäksi.

7. Tiedon jalostaminen nostettiin esille ja se pitää sisällään ainakin keskusteluyhteenvetojen tekoa sekä oppimateriaalin tuottamista ja käyttöä.

8. Verkko-opettajan pedagoginen osaaminen pitää sisällään uuden opiskelutavan opettamista opiskelijoille sekä kykyä pedagogisten lähestymistapojen kuten konstruktivismin toteuttamiseen käytännössä.

9. Opettajan läsnäolo verkossa nostettiin myös omana kohtanaan esiin.

10. Peruspedagogiikka ja –ohjaus nousivat vastauksissa esille.

11. Valmentaminen koetaan osaksi verkko-opettajan työtä. Se on tapa tukea opiskelijoita heidän omassa oppimisprosessissaan.