

VAASAN YLIOPISTO

Humanistinen tiedekunta

Viestintätieteiden laitos

Mikael Mäenpää

”Lisää kursseja verkkoon, kiitos!”

Yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia verkkokursseista

Viestintätieteiden pro gradu -tutkielma

Vaasa 2009

SISÄLLYS

KUVIOT JA TAULUKOT	3
TIIVISTELMÄ	5
1 JOHDANTO	7
1.1 Tutkimuksen tavoite	8
1.2 Tutkimuksen aineisto	10
1.3 Menetelmät	11
1.3.1 Aineistonkeruumenetelmä	11
1.3.2 Analyysimenetelmä	13
1.4 Tutkimuksen teoreettinen tausta	16
2 VERKKO-OPISKELUN OMINAISPIIRTEET	18
2.1 Verkko-opiskelun luonne	19
2.2 Verkko-opiskelu suhteessa perinteiseen lähiopetukseen	20
2.3 Verkko-opetus ja sen muodot	24
2.4 Verkko-oppimisympäristöt ja niiden keskeiset ominaisuudet	27
2.5 Verkkokurssit sekä niiden suunnittelu ja toteuttaminen	29
2.6 Yhteenveto	34
3 OPPIMINEN JA SEN EDISTÄMISEN KEINOT VERKKO-OPISKELUSSA	36
3.1 Oppimisen lähtökohdat verkko-opiskelussa	36
3.2 Oppimisen edistäminen	37
3.2.1 Aktivoiva opetus	40
3.2.2 Mielekäs oppiminen	42
3.2.3 Kokemuksellinen oppiminen	43
3.2.4 Elämyksellinen oppiminen	44
3.3 Keinot mahdollistaa mielekäs ja elämyksellinen oppiminen	46
3.4 Yhteenveto	51

4 VERKKO-OPISKELUKOKEMUKSIEN LUOKITTELUN PERIAATTEET	53
4.1 Vuorovaikutus	54
4.1.1 Vuorovaikutus verkkoympäristöissä	55
4.1.2 Vuorovaikutus inhimillisenä toimintana	56
4.1.3 Vuorovaikutus ryhmissä	57
4.2 Itsesäätelykyky	59
4.2.1 Ajanhallinta itsesäätelykyvyssä	59
4.2.2 Joustavuus ja työmäärä verkko-opiskelussa	61
4.3 Motivaatio	62
4.3.1 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio	63
4.3.2 Motivoitumisen ongelmat	63
4.4 Tietotekniikka	65
4.5 Palaute	67
4.6 Ohjeistus	68
4.7 Yhteenveto	69
5 OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSET JA ASEENTEET VERKKO-OPISKELUSTA	73
5.1 Vastajien taustatiedot	74
5.2 Vastajien verkko-opiskelutausta	79
5.3 Asenteet ja käsitys omista kyvyistä verkko-opiskelussa	82
5.4 Vuorovaikutteiset kokemukset	85
5.4.1 Verkkokeskustelut ja tekstin tuottaminen	85
5.4.2 Ryhmät ja niissä toimiminen verkkokursseilla	88
5.5 Kokemukset itsesäätelyyn liittyen	90
5.5.1 Verkkokurssien vapaus ja vaativuus	90
5.5.2 Materiaali, aikataulu ja jousto	92
5.6 Motivoivat elementit	94
5.6.1 Tehtävätyypit ja esityskeinot verkkokursseilla	94
5.6.2 Opettajan rooli	96
5.6.3 Visuaalisuus	97
5.7 Palaute ja ohjeistus	99
5.7.1 Palautteen saaminen	99

5.7.2 Ohjeistus	100
5.8 Teknologia verkkokursseilla	101
5.9 Verkkokurssien keskeyttämiskokemukset	104
5.10 Hyvät ja huonot verkko-opiskelukokemukset	106
5.10.1 Parasta verkko-opiskelussa	106
5.10.2 Ongelmat ja huonot kokemukset verkkokursseilla	109
5.11 Keinoja kehittää verkko-opiskelua	112
5.12 Yhteenveto	115
6 PÄÄTÄNTÖ	119
LÄHTEET	127
LIITTEET	
Liite 1. Saate 2.2.2009	133
Liite 2. Kyselylomake	134
KUVIOT	
Kuvio 1. Verkko-opiskelun ominaispiirteet	18
Kuvio 2. Vaasan yliopiston Ohjelmointi-kurssin Moodle-näkymä	28
Kuvio 3. Didaktisen verkko-opiskeluympäristön ruokaympyrä	31
Kuvio 4. Opiskelijoiden mielipide suosituimmista mediatyypeistä kurssilla	48
Kuvio 5. Opiskelijan kokemusten jakaantuminen sisäisiin kokemuksiin ja ulkoapäin tuleviin kokemuksiin	53
TAULUKOT	
Taulukko 1. Vastaajien sukupuoli	74
Taulukko 2. Vastaajien ikäjakauma	75
Taulukko 3. Vastaajien vuosikurssi vastaushetkellä	76
Taulukko 4. Vastaajien tiedekunta	77
Taulukko 5. Vastaajien pääaine	78

Taulukko 6. Vastaajien käymien verkkokurssien määrä	80
Taulukko 7. Vastaajien käyttämät verkko-oppimisympäristöt	81
Taulukko 8. Vastaajien keskiarvot asenteista verkko-opiskeluun	83
Taulukko 9. Suoriutuminen verkkokursseista	85
Taulukko 10. Asenteet verkkokeskusteluihin	86
Taulukko 11. Asenteet ryhmittöihin verkkokursseilla	88
Taulukko 12. Paras kurssiosallistujien määrä verkkokurssille	89
Taulukko 13. Vaativuus ja vertaus lähiopiskeluun	90
Taulukko 14. Asenteet materiaaliin ja suoritustahtiin	92
Taulukko 15. Aikataulu ja jousto	93
Taulukko 16. Mielipiteet tehtävityypeistä	94
Taulukko 17. Mielipiteet liittyen opettajan rooliin	96
Taulukko 18. Eri esityskeinojen tärkeys vastaajien mielestä	98
Taulukko 19. Vastaajien mielipiteet palautteesta	99
Taulukko 20. Aineiston ajantasaisuus ja selkeys	100
Taulukko 21. Vastaajien tietotekniset kyvyt	102
Taulukko 22. Vastaajien kokemat häiriötekijät verkko-opiskelussa	103
Taulukko 23. Vastaajien halukkuus ottaa yhteyttä tekniseen tukeen	104
Taulukko 24. Vastaajien kokemukset verkkokurssien keskeyttämisestä	105
Taulukko 25. Vastaajien parhaiden verkko-opiskelukokemusten kommenttien aiheet	107
Taulukko 26. Vastaajien kohtaamat ongelmat ja huonot kokemukset verkko-kursseilla	110
Taulukko 27. Vastaajien antamat kehitysehdotukset verkkokurssien parantamiseksi	113

VAASAN YLIOPISTO**Humanistinen tiedekunta**

Laitos:	Viestintätieteiden laitos
Tekijä:	Mikael Mäenpää
Pro gradu -tutkielma:	”Lisää kursseja verkkoon, kiitos!” Yliopisto-opiskelijoiden kokemuksia verkkokursseista
Tutkinto:	Filosofian maisteri
Oppiaine:	Viestintätieteet / Multimediajärjestelmien ja teknisen viestinnän koulutusohjelma
Valmistumisvuosi:	2009
Työn ohjaaja:	Anita Nuopponen

TIIVISTELMÄ:

Verkko-opiskelu on mahdollistanut opiskelun ajasta ja paikasta riippumatta. Sitä on tutkittu paljon tarkasti määriteltyjen kohderyhmien ja niissä erityisesti tiettyyn asiaan keskittyvän tutkimuksen avulla. Vähemmälle huomiolle ovat jääneet yleisemmällä tasolla verkkokursseihin liittyvät opiskelijoiden kokemukset. Ongelmallisena verkko-opiskelussa nähdään se, millä keinoilla verkossa opiskelusta saadaan tuotua esiin opiskelijan oma halu oppia ja ymmärtää opittavaa asiaa. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää erilaisten verkko-opiskelukokemusten taustalla vaikuttavia syitä.

Tutkimuksessa analysoitiin Vaasan yliopiston opiskelijoille suunnatun www-kyselyn vastausten perusteella ilmenneitä opiskelijoiden verkko-opiskelukokemuksia ja pohdittiin syitä heidän hyvälle sekä huonoille kokemuksilleen. Lisäksi mietittiin kyselyn tulosten perusteella keinoja, joilla opiskelijoiden tarpeet voidaan ottaa paremmin huomioon verkko-opiskelua kehitettäessä. Kyselyn vastausten analyysissä hyödynnettiin sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä. Verkko-opiskelussa koetut kokemukset jaoteltiin kuuluviksi vuorovaikutukseen, itsesääätelykykyyn ja motivaatioon. Lisäksi kokemuksia saattoi esiintyä esimerkiksi tekniikkaan ja jonkin verran myös opiskelijoiden saamaan palautteeseen sekä ohjeistukseen liittyen.

Tutkimuksessa selvisi, että opiskelijat ovat pääosin tyytyväisiä käymiinsä verkkokursseihin. He pitävät verkko-opiskelun tuomasta vapaudesta aikataulun sekä paikan suhteen. Opiskelijat toivoivat myös lisää verkkokursseja sekä erityisesti lisää monipuolisuutta ja vaihtoehtoisia kurssin suoritustapoja.

AVAINSANAT: verkko-opiskelu, elämyksellinen oppiminen, vuorovaikutus, itsesääätelykyky, motivaatio, tekniikka, palaute, ohjeistus

1 JOHDANTO

”Lisää kursseja verkkoon, kiitos!”, ”Pienemmät ryhmäkoot”, ”Verkkokurssien sivut selkeämmiksi”, ”Enemmän vuorovaikutteisuutta”, ”Opettajille koulutusta”, kommentoivat opiskelijat kertoessaan, miten kehittää verkkokursseja parempaan suuntaan. Opiskelijat ovat selvästi kiinnostuneita kehittämään ympäristöään, jossa he opiskelevat. Alussa mainittujen kommenttien mukaisesti opiskelijat liittivät usein verkko-opiskeluun ja verkkokursseihin mielikuvia ja asenteita. Eräät pitivät verkko-opiskelun suomasta vapaudesta opiskella juuri itselle sopivana hetkenä. Toisinaan kuitenkin kuulee kauhisteltavan myös esimerkiksi verkkokurssien tiukkoja aikatauluja, tehtävien paljoutta tai niiden tarkoituksenmukaisuutta. Verkkokurssien itsenäisyys vaatii opiskelijalta kiinnostusta omaan opiskeluunsa. Tämä asettaa haasteita myös verkkokurssin opettajalle, joka useimmiten on myös verkkokurssin laatija. Haasteena on sellaisten tapojen löytäminen, joilla verkko-opiskelussa voidaan ottaa huomioon opiskelijoiden erilaiset tavat oppia. Tällainen voi olla esimerkiksi tilanne, jossa kaikille opiskelijoille tarjotaan tarpeeksi monipuoliset keinot muodostaa verkko-opiskelusta mielekäs kokemus.

Verkko-opiskelua kutsutaan opiskeluksi, joka tapahtuu pääosin Internetin välityksellä. Se nähdään vielä tänäkin päivänä usein hiukan harhaanjohtavasti uutena ja erikoisena opiskelumuotona. Osaksi tähän saattaa olla syynä tietotekniikan mukanaolo, jonka kehitys on viime vuosina mennyt eteenpäin tarjoten jatkuvasti uusia keinoja verkkovälitteiselle vuorovaikutukselle. Verkko-opiskelua ei kuitenkaan voida enää nyky-yhteiskunnan kiireisen ja teknologiapainotteisen elämän keskellä kutsua uudeksi asiaksi, koska sitä on hyödynnetty opiskelussa lähes koko Internetin olemassaolon ajan. Kysymys on siitä, että verkko-opiskelu on vakiinnuttamassa omaa paikkaansa yhtenä opiskelumuotona perinteisen lähiopiskelun rinnalla.

Ongelmia aiheuttaa käytännössä kuitenkin se, että yhden opiskelijan mielekkääksi kokemat seikat saattavat tarkoittaa jotain aivan vastakkaista jollekulle toiselle opiskelijalle. Ihmiset ovat yksilöitä kukin omine mieltymyksineen ja

oppimiskeinoineen. Brooks, Nolan ja Gallagher (2001: 22) toteavat vahvimpien oppimiskokemuksien olevan sellaisia, jotka kannustavat opiskelijaa ottamaan aktiivisen, itsenäisesti osallistuvan roolin omassa oppimisessaan. Se saavutetaan Brooksien ym. (2001: 22) selvityksen mukaan käyttämällä opetuksessa kuhunkin tilanteeseen tarkoituksenmukaisia, todellisia ja motivaatiota ylläpitäviä opiskelukeinoja. Lisäksi esimerkiksi Alamäki ja Luukkonen (2002: 92) näkevät, että asioiden oppiminen vaikeutuu mikäli ne eivät anna opiskelijalle mitään sovellusarvoa tai mikäli ne eivät jotenkin säväytä tai liikauta oppijaa. Tämän tutkimuksen kannalta on tärkeää saada tietoa erilaisista tavoista, joiden avulla pystytään rakentamaan verkko-oppimiskokemuksesta opiskelijalle mielekäs ja jopa elämyksellinen. Siksi käytänkin tässä lähtökohtana verkko-opiskelijoiden henkilökohtaisia kokemuksia ja ajatuksia verkkokursseista.

1.1 Tutkimuksen tavoite

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää erilaisten verkko-opiskelukokemusten taustalla vaikuttavia syitä ja pohtia niiden perusteella keinoja, joiden avulla opiskelukokemuksia saadaan parannettua. Tutkimuksen tavoitteeseen etsin vastausta seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

1. Millaisia verkko-opiskelukokemuksia opiskelijoilla on?
2. Mitkä tekijät ovat syynä opiskelijan hyvään / huonoon verkko-opiskelukokemukseen?
3. Kuinka opiskelijat kokevat sellaiset verkko-opiskelun elementit, joita erilaiset oppimisteoriat pitävät mielekkään ja elämyksellisen oppimisen edellytyksinä?
4. Miten opiskelijoiden tarpeet voidaan ottaa paremmin huomioon kehitettäessä verkko-opiskelua?

Selvitän ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla opiskelijoiden verkko-opiskelukokemuksia saadakseni kuvan verkko-opiskelun nykytilanteesta, käytettävistä opetusvälineistä, esityskeinoista sekä verkko-oppimisympäristöistä. Vainionpää (2006: 13) toteaa verkko-opetuksen ja -oppimisen olevan yksi opetuskäyttöön suunnatun tietojen ja viestintätekniiikan vauhdikkaimmin kasvavista osa-alueista. Vastaavasti Keränen ja Penttinen (2007: 10) tuovat esiin esimerkkejä kehittyvistä opetusvälineistä, kuten esimerkiksi opetuskäyttöön suunnatuista tietokonepeleistä tai todellisia tilanteita jäljittelevistä simulaatioista. Verkko-opetuksessa käytetyt apuvälineet kehittyvät ja uusia asioita otetaan käyttöön jatkuvasti. Jotta voisin selvittää kysymystä, miten opiskelijoiden tarpeita voitaisiin paremmin ottaa huomioon, selvitän ensin sitä, miten opiskelijat kokevat verkko-opiskelun tällä hetkellä ja millaista se heidän mielestään on.

Toisen tutkimuskysymyksen avulla selvitän erilaisten hyvien ja huonojen verkko-opiskelukokemusten taustalla olevia syitä. Tukeudun tässä Korhosen (2003: 131) tutkimukseen verkko-opintoja suorittavista aikuisopiskelijoista, jossa hän esittää näkemyksen, että oppimiseen liittyvistä tekijöistä saadaan yleisempi kokonaiskuva silloin, kun otetaan huomioon opiskelijoiden henkilökohtaiset kokemukset. Korhonen (2003: 131) tuo esille opiskelijan yksilölliset, esimerkiksi itsesäätelyn, motivaation ja tietoteknisten valmiuksien tekijät, jolloin oppimisen henkilökohtaista kontekstia voidaan paremmin ymmärtää. Tulen käyttämään näitä tekijöitä tässä tutkimuksessa selvittäessäni erilaisten hyvien ja huonojen verkko-opiskelukokemusten syitä.

Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla pyrin selvittämään verkko-opiskeluun liittyviä mielekkäitä ja elämyksellisiä elementtejä, joita erilaiset oppimisteoriat käsittelevät, ja yhdistän elementit opiskelijoiden kokemuksiin. Tämä tutkimuskysymys pohjautuu Nevgin ja Tirrin (2003: 31) mielekkään oppimisen kriteereille, joiden mukaan oppiminen muodostuu tietyistä sosiaalisista ja mentaalisista tilanteista, jolloin opittu asia liittyy opiskelijan mielessä erottamattomasti vain siihen hetkeen, jossa asia on opittu.

Viimeinen tutkimuskysymys *Miten opiskelijoiden tarpeet voidaan ottaa paremmin huomioon kehitettäessä verkko-opiskelua?* on luonteeltaan pohtiva. Kokoan ja yhdistän

edellisten tutkimuskysymysten vastaukset ja pohdin, kuinka erilaisia verkko-opiskelun keinoja voitaisiin hyödyntää verkko-opiskelun kehittämisessä vastaamaan paremmin opiskelijoiden tarpeita.

1.2 Tutkimuksen aineisto

Tutkimusaineisto koostuu Vaasan yliopiston opiskelijoille suunnatun www-kyselyn vastauksista. Tutkimusjoukon muodostivat kyselyyn vastanneet 220 opiskelijaa, jotka opiskelevat yliopiston eri tiedekunnissa sekä pääaineissa. Heiltä kysytään mielipiteitä verkkokursseihin liittyvistä kokemuksista ja asenteista. Vuoden 2008 tietojen perusteella lasketun virallisen määrittelyn mukaan Vaasan yliopistossa opiskelee 4394 opiskelijaa (Vaasan yliopisto 2009). He muodostivat tutkimukseni perusjoukon. Yliopistossa opiskeleva joukko on moninainen ja luonnollisesti suurin ryhmä ovat päätoimiset opiskelijat. Mukana kyselyyn vastanneissa on kuitenkin varmasti myös työn ohessa ja täydennyskoulutuksessa opintoja suorittavia aikuisopiskelijoita. Halusin tutkimuksen tulevan mahdollisimman monen Vaasan yliopiston opiskelijan tietoon syystä, että laajemmalla kohderyhmällä olisi helpompaa erottautua jonkin tietyn verkkokurssin luomista mielikuvista ja käsitellä asiaa enemmän opiskelijan kaikkien verkkokurssi-kokemusten pohjalta.

Kyselylomake (ks. liite 2) koostuu 23 kysymyksestä, jotka olen jakanut kymmeneen osaan. Kysymyksistä seitsemän liittyy vastaajien perustietoihin sekä heidän verkko-opiskelutaustansa kartoittamiseen. Kysymyksistä kaksi mittaa usean tarkentavan alakysymyksen avulla opiskelijan verkko-opiskeluun kohdistuvia asenteita. Yksi kysymys käsittelee keskeyttämiskokemuksia ja kaksi kysymystä, joista toinen sisältää useita alakysymyksiä, mittaavat opiskelijan omien kykyjensä arviointia. Kaksi kysymystä on kohdistettu kurssijärjestelyihin, yksi moniosainen kysymys painottuu ryhmissä toimimiseen ja kaksi moniosaista kysymystä keskittyy erilaisiin esityskeinoihin ja tehtävätyyppeihin. Lopuksi kyselyssä kartoitetaan vielä opiskelijoiden suhdetta teknologiaan kolmella kysymyksellä ja viimeisenä vastaajat saavat kolmen avoimen kysymyksen avulla kertoa vapaasti omista verkko-opiskelukokemuksistaan.

Olen laatinut kyselylomakkeen aiemmin tehtyjen verkko-opiskelua koskevien kyselyjen pohjalta (ks. Cedefop 2002; Front & Kaleva 2002; Nevgi & Tirri 2003; Pirilä 2008). Tammikuussa 2009 testasin kyselyn neljällä opiskelijalla, jotka opiskelivat Tampereen yliopistossa, Tampereen teknillisessä yliopistossa, Joensuun yliopistossa sekä Vaasan yliopistossa. Kunkin neljän testaajan ehdotusten perusteella olen tehnyt parannuksia kyselyyn. Kyselylomakkeen testaamisella varmistettiin, että kyselyn kysymykset tulevat oikein ymmärretyiksi ja tutkittava asia selvitettyä (ks. Heikkilä 2005: 61). Testaajien vastauksia en ottanut huomioon tämän tutkimuksen analyysissa.

1.3 Menetelmät

Kokosin aineistoni www-kyselyn avulla ja analysoin tuloksia yhdistellen kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia menetelmiä. Käsittelen valitsemiani menetelmiä tarkemmin alaluvuissa 1.3.1 sekä 1.3.2.

1.3.1 Aineistonkeruumenetelmä

Valitsin tutkimukseni aineiston keräämistavaksi www-kyselyn, sillä sen avulla pystyin saamaan kontaktin mahdollisimman suureen joukkoon opiskelijoita, joilla on todennäköisesti verkko-opiskelusta kokemusta (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007: 190–191). Www-kyselyn käyttöä puolsi myös se, että opiskelijat ovat todennäköisesti aktiivisia Internetin käyttäjiä. Vaikka www-kyselyn heikkoutena mainitaan alhainen vastausprosentti (emt. 190), uskoin siitä huolimatta saavani paljon vastauksia, sillä opiskelijat ovat nykyään yhä enemmän tekemisissä verkko-opiskelun kanssa ja ajattelin heidän kokevan aiheen itselleen läheiseksi. Tämä osoittautui myös todeksi, koska vastauksensa antoi yhteensä 220 opiskelijaa 4394 Vaasan yliopiston opiskelijasta, mikä on noin viisi prosenttia kaikista opiskelijoista. Koska tarkoituksenani oli tutkia verkko-opiskelua yleisesti, uskoin www-kyselyn avulla saavani otoksesta heterogeenisemmän, sillä esimerkiksi jonkin tietyn verkkokurssin opiskelijoiden tutkiminen saattaisi tuottaa vastauksissa ainoastaan vähän vaihtelua (ks. Heikkilä 2005: 36).

Www-kysely mahdollistaa myös arkaluontoisempien kysymysten käytön (Heikkilä 2005: 20). Ainakin joissain määrin arkaluontoisiksi luokiteltavia kysymyksiä laatimassani www-kyselyssä olivat avoimet kysymykset opiskelijan syistä keskeyttää verkkokurssi (kysymys 10), verkko-opiskelua häirinneiden tekijöiden kertominen (kysymys 19) sekä opiskelijoiden huonoja verkko-opiskelukokemuksia käsittelevä kysymys (kysymys 22) (ks. liite 2). Näihin kysymyksiin eivät opiskelijat välttämättä vastaisi yhtä rehellisesti esimerkiksi haastattelutilanteessa. Www-kyselyä käyttämällä opiskelijat pystyivät siis kertomaan vapaammin kokemuksiaan ja syitä huonoille kokemuksille tarvitsematta pelätä henkilöllisyytensä paljastumista kenellekään.

Laatimani kyselylomakkeen 23 kysymyksestä suurin osa (7 kysymystä, joissa yhteensä 60 kohtaa) oli Likertin asteikkoon perustuvia väittämiä. Kysymyksistä kahdeksan oli valmiita vastausvaihtoehtoja sisältäviä strukturoituja kysymyksiä. Sekamuotoisia, valmiiden vaihtoehtojen lisäksi avoimen vastausvaihtoehdon sisältäviä kysymyksiä lomakkeessa oli kolme. Avoimia kysymyksiä oli yhteensä viisi. Käytin eniten Likertin asteikkoon perustuvia kysymyksiä, koska niiden avulla pystyin saamaan tarkasti aseteltuun väittämään vertailukelpoista tietoa vastaajien todellisista ajatuksista. (ks. Heikkilä 2005: 50–53, 56.) Strukturoiduilla ja sekamuotoisilla kysymyksillä kartoitin kysymyksiä, joihin valmiita vastausvaihtoehtoja oli ennalta tiedossa oleva rajattu määrä. Avoimien kysymysten tarkoituksena oli saada vastaajan oma kokemus esille. Lisäksi avointen kysymysten avulla saatiin tietoa myös motivaatioon liittyvistä seikoista (ks. Hirsjärvi ym. 2007: 196).

Opiskelijoille lähetettiin tieto kyselystä sähköpostitse 2.2.2009. Sähköpostissa oli saate (ks. liite 1), jossa oli linkki www-kyselylomakkeeseen. Tiedon levittämiseen käytettiin yliopiston ylioppilaskunnan sekä ainejärjestöjen sähköpostilistoja. Lisäksi linkki kyselyyn oli esillä Vaasan yliopiston Moodle verkko-oppimisympäristön etusivulla. Vastausaikaa kyselyn täyttämiseen oli 13.2.2009 saakka.

Jokaista Vaasan yliopiston opiskelijaa ei varmuudella sähköpostilistojen tai Moodlen kautta kuitenkaan pystytty tavoittamaan, sillä kaikki opiskelijat eivät välttämättä ole

liittyneet postituslistoille tai he eivät opiskelleet Moodlessa kyselyn aikana. Käyttämästäni perusjoukosta ei myöskään ollut yleisesti saatavilla kaikkien opiskelijoiden yhteystietoja kattavaa rekisteriä. On kuitenkin syytä olettaa, että suurin osa opiskelijoista on saanut kutsun sähköpostilistan kautta, sillä esimerkiksi yleisimmille sähköpostilistoille ilmoitaudutaan useimmiten opiskelujen ensimmäisinä päivinä tutorin opastamana tai pienen koulutustilaisuuden yhteydessä. Lisäksi Moodle-oppimisympäristön etusivulla kysely tavoittaa jokaisen Vaasan yliopiston opiskelijan, kenellä kyselyn ajankohtana on jokin verkkokurssi meneillään ja täten siis asiaa kurssialustalle.

Ronkaisen (2008: 72) näkemys www-kyselyn ongelmana on se, ettei kyselyyn vastaaminen ole satunnaista. Hän korostaa, että vastaaminen perustuu silloin ihmisen omaan haluun vastata kyselyyn. Tällöin on parempi muodostaa perinteisen otannan sijasta näyte, jonka avulla vastaajiksi saadaan koottua joukko, jolla on jo jokin suhde kyselyn aihetta kohtaan (emt. 2008: 72). Edellä mainitun perusteella kyselyyn vastanneet 220 opiskelijaa muodostivat siis tutkimuksen näytteen, jolla pitäisi olla jonkinlaista kokemusta tai ennakkotietoa verkko-opiskelusta. Näin myös tuloksissa analysoidusta joukosta saatiin tarpeeksi kattava edustamaan opiskelijoiden mielipiteitä. Tietojen edustavuutta paransi myös se, että 4394 opiskelijan tutkimusotoksen virhemarginaali 220 opiskelijan joukolle tulosten 95% luotettavuustasolla, jota tutkimuksissa yleisesti käytetään on +/- 6,44 (Creative Research Systems 2009). Näin ollen tutkimukseen saadut vastaukset edustivat laskennallisestikin melko luotettavasti yliopiston opiskelijoita.

1.3.2 Analyysimenetelmä

Vastausten analysointimenetelmissäni yhdistelen kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia menetelmiä, sillä nämä kaksi lähestymistapaa täydentävät toisiaan ja niillä on molemmilla omat etunsa (ks. Hirsjärvi ym. 2007: 132). Pääpaino tutkimusmenetelmissäni on kuitenkin kvantitatiivisyydellä. Tulosten analysoinnissa käytän apuna Excel-taulukkolaskentaohjelmaa. Likertin asteikon väittämien vastauksia analysoin laskemalla keskiarvot kunkin väittämän osalta. Keskiarvon laskeminen

Likertin asteikosta on Heikkilän (2005: 54) mukaan hyvä keino yleiskuvan hahmottamiseen mielipidetiedusteluissa, jotka sisältävät paljon kysymyksiä. Se ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa ole yksistään käytettynä täysin virheetön menetelmä. Se tarvitsee rinnalleen tarkennusta, josta kerron lisää seuraavassa kappaleessa.

Otan Likertin asteikon väittämien analysoinnissa huomioon tuloksia tarkentavana elementtinä suhteellisten frekvenssien avulla lasketut prosentuaaliset osuudet sekä ilmoitan frekvenssijakaumat. Esimerkiksi Vehkalahti (2008: 37, 41) suosittaa pelkkien keskiarvojen laskemisen lisäksi Likertin asteikossa merkitsemään myös tunnusluvut näkyville, koska se vähentää tulosten mittausvirheitä ja nostaa mittauksen reliabiliteettia. Otan huomioon myös lomakkeessa olleen vaihtoehdon ”en osaa sanoa” siten, että jätän sen keskiarvon laskemisen ulkopuolelle, sillä sen merkitystä eri vastaajille ei voida aina pitää samana. Vaihtoehto ”en osaa sanoa” voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, ettei vastaaja ole ymmärtänyt kysymystä tai se voi myös tarkoittaa vaikkapa sitä, että vastaaja ei ole halunnut sanoa kantaansa vaikka onkin ymmärtänyt kysymyksen (emt. 36). Vehkalahti (2008: 36) kehottaakin ennemmin jättämään kyseisen vastausvaihtoehdon keskiarvoasteikon ulkopuolelle. Otan kuitenkin vaihtoehdon ”en osaa sanoa” tulokset normaalisti mukaan vastausten frekvenssejä laskiessani.

Strukturoitujen ja sekamuotoisten kysymysten vastauksia analysoin kvantitatiivisesti käyttäen numeerisia suureita sekä havainnollistamalla niitä taulukoin. Lasken myös vaihtoehtojen prosentuaaliset osuudet ja esitän johtopäätöksiä tutkittavasta asiasta. Avoimien kysymysten analysoinnissa käytän kvalitatiivisia menetelmiä. Teen sisällönanalyysin avulla luokittelua vastauksissa esiin nousseille teemoille. Lisäksi pohdin myös eri tekijöiden tilastollisia yhteyksiä (ks. Alasuutari 1999: 203). Luokittelu tapahtuu etsimällä käytettävät luokat suoraan aineistosta. Kyseessä on tällöin aineistolähtöinen sisällönanalyysi (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009: 108–113). Tutkimuksessa käyttämäni analyysiyksikkö on avoimista kysymyksistä saadut ilmaukset.

Analyysiyksikön määrittämisen jälkeen pelkistän aineistoa varoen kuitenkin, ettei tutkimuksen kannalta oleellista tietoa häviä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009: 109). Teen pelkistämisen erottamalla kunkin vastauksen palasiksi ja karsimalla tutkimuksen kannalta epäoleellisen tiedon pois. Mikäli yhdessä vastauksessa nousee esiin useita asioita, erotan ne useammaksi palaksi. Aineiston pelkistämisen jälkeen kirjaan vastauksessa ilmenneet seikat taulukkoon, johon ryhmittelen vastaukset (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009: 110). Mikäli yhdessä vastauksessa on otettu esille monta asiaa, kirjaan ne taulukkoon samalla tavalla kuin muutkin vastaukset. Mikäli siis vastauksessa viitataan esimerkiksi ajanhallinnan ongelmiin ja kurssin ohjeistuksen ongelmiin, laitan merkinnän niin ajanhallintaa kuin kurssiohjeistusta käsittelevään luokkaan. Luokittelu mahdollistaa vastausten sisältöjen laskemisen ja tarkemman sisältöjen analysoinnin.

Tutkimustulosten esittämisen aloitan kertoen ensin vastaajien perustiedot ja verkko-opiskelutaustan. Vastaajien taustatietojen läpikäymisen jälkeen käsittelen opiskelijoiden asenteita ja käsityksiä omista kyvyistään verkko-opiskelussa, jonka jälkeen puran jäljellä olevat kysymykset lomakkeella olleesta kysymysjaottelusta erilleen ja jaottelen kysymykset uudelleen luvussa neljä rakentamani kokemuksien luokittelun mukaisesti osiin siten, että samaa aihepiiriä käsittelevät kysymykset on koottu yhteen. Pohdin myös opiskelijoiden keskeyttämiskokemuksia verkkokursseilla, jonka jälkeen esitän opiskelijoiden kertomia hyviä ja huonoja verkko-opiskelukokemuksia sekä heidän mainitsemiaan kehityskeinoja. Tuon esiin eri kysymyksistä toisiinsa vaikuttaneita tekijöitä ja esitän avoimissa kysymyksissä esiin tulleita opiskelijoiden verkko-opiskelukokemuksia soveltuvien osien läpi koko tutkimustulosten. Pyrin tällä tavalla tuomaan myös Likertin asteikon, strukturoitujen ja sekamuotoisten kysymysten tuloksiin lisäselvitystä opiskelijoiden konkreettisista mielipiteistä. Raportoin tulokset käyttäen apuna erilaisia taulukoita, opiskelijoiden suoria lainauksia, sekä sanallista kuvailua. Aiempien tutkimusten roolia analyysini kannalta olen selittänyt tarkemmin seuraavassa luvussa 1.4.

1.4 Tutkimuksen teoreettinen tausta

Huomattava osa aiemmasta verkko-opetukseen liittyvästä tutkimuksesta on yksittäisten kokeilujen raportointia, joka pysyy kuvailevalla tasolla ja kiinnittyneenä tiettyihin teknologisiin ratkaisuihin (Siitonen & Valo 2007: 57). Hyvin usein näissä tutkimuksissa tutkitaan ainoastaan jotain tiettyä verkko-opiskelun aihepiiriä ja tietyn alan opiskelijoita. Toinen huomioni on, että useat verkko-opiskelua ja -opetusta käsittelevistä teoksista ja tutkimuksista on suunnattu opettajien kouluttamiseen ja niissä käsitellään esimerkiksi sitä, kuinka luoda hyvä verkkokurssi (ks. esim. Tella, Vahtivuori, Vuorento, Wager & Oksanen 2001; Nevgi & Tirri 2003; Nurmela & Suominen 2007). Tässä tutkimuksessa käytän teoreettisen viitekehyksen muodostamisessa apuna verkko-opiskelusta aiemmin tehtyjä tutkimuksia, joiden näkökulmien avulla pyrin saamaan mahdollisimman kattavan kuvan siitä, mitä aiemmin on verkko-opiskelua koskien tutkittu.

Nevgi ja Tirri (2003) ovat tutkineet opiskelijoiden ja opettajien käsityksiä hyvästä verkko-opetuksesta sekä verkko-opiskelusta. Heidän tutkimuksestaan pystyn saamaan tietoa erityisesti opettajien näkökulman hahmottamiseen, joille en www-kyselyäni tässä tutkimuksessa suunnannut. Matikainen (2001) on haastatellut Helsingin yliopiston avoimen yliopiston opiskelijoita verkkokursseilla ja esittää tutkimuksessaan oppimisympäristön tuottamiseen liittyviä näkökulmia. Hänen empiirinen aineistonsa tuo esiin myös opiskelijoiden ja opettajien kommentteja vihjeettömän vuorovaikutuksen luonteesta. Tämän tutkimuksen kannalta Matikaisen tutkimukset auttavat vuorovaikutuksen ymmärtämistä oppimisprosessissa.

Korhonen (2003) puolestaan on tutkinut avoimen yliopiston hoitotieteen verkkopohjaista oppimisympäristöä ja sen opiskelijoita, joilla on runsaasti työkokemusta ja ammatillisia opintoja takanaan. Hänen tutkimuksensa auttaa omassa tutkimuksessani ymmärtämään paremmin esimerkiksi ajanhallinnan ja motivaation ongelmia, joita opiskelijat kohtasivat. Vainionpää (2006) on tutkinut Viestintätieteiden yliopistoverkoston verkko-opiskelijoiden ja -opettajien kokemuksia sekä näkemyksiä verkko-opinnoista. Vainionpään tutkimus helpottaa omassa tutkimuksessani opiskelijoiden erilaisten oppimistyylien hahmottamista.

Lindberg (2004) tarkastelee Tampereen yliopiston ja Tampereen teknillisen yliopiston opiskelijoiden vuorovaikutusta tavoitteenaan kuvailla verkkokeskusteluissa ilmenneitä vuorovaikutuksen piirteitä monitieteellisen opiskelijaryhmän parissa. Hänen tutkimuksensa tuo tietoa verkkokeskustelujen ymmärtämisestä ja auttaa selvittämään esimerkiksi syitä, miksi viestiketjuissa keskustelut loppuvat verkkokurssilla yhtäkkiä. Kärnä ja Kallioniemi (2006) ovat tutkineet Pirkanmaan ammattikorkeakoulun Ikaalisten yksikön liiketalouden koulutusohjelman opiskelijoiden ja tutoreiden kokemuksia sekä näkemyksiä empiirisesti siitä, miten he kokevat verkkotyöskentelyn vaikuttavan tiedonrakenteluun. Heidän tutkimuksensa auttaa ymmärtämään verkko-opiskelun ryhmissä toimimisen dynamiikkaa sekä erilaisten verkkotyöskentelytapojen välisiä eroja.

Saari (2003) esittelee tutkimuksen verkko-oppimisesta, verkkopedagogiikasta ja tutoroinnista verkossa, jossa seurattiin 18 henkilön kiinteistöhoitajan ammattitutkinnon suorittamista tietokonepainotteisella koulutuksella. Saaren esittelemä tutkimus tuo tietoa erityisesti opiskelijoiden kohtaamien vaikeuksien kerääntymisestä yhteen verkkokursseilla ja siitä aiheutuvasta tilanneahdistuksesta. Leppänen ja Vähämaa (2006) ovat tutkineet ongelmaperusteista opetusta Pirkanmaan ammattikorkeakoulutuksessa. He ovat tutkimuksessaan halunneet selvittää haastatteleamalla 14 fysioterapeutti- ja sairaanhoitajaopiskelijaa muun muassa sitä, millaisia ongelmia käytetään ongelmaperustaisen oppimisen käynnistäjinä toisena opintovuonna. Leppäsen ja Vähämaan tutkimus tuo omaan tutkimukseeni tietoa erilaisten aktivoivien, todelliseen tilanteeseen perustuvien tehtävien merkityksestä opiskelijoille.

Edellä mainitut tutkimukset ovat luonnollisesti vain pieni osa verkko-opiskelua koskevista tutkimuksista. Yhteistä niille on se, että ne puuttuvat verkko-opiskelussa koettuihin haasteisiin ja ongelmatilanteisiin. Tutkimuksissa käydään läpi myös hyvin hoidettuja tilanteita verkko-opiskelussa. Tämän tutkimuksen kannalta edellä mainittujen merkitys on tutkimusten osittainen samankaltaisuus tekemäni tutkimuksen kanssa. Jokaisessa edellä mainitussa tutkimuksessa on hieman erilaiset tavoitteet ja pyrinkin tuomaan niistä palasen myös omaan tutkimukseeni.

Kuvio 1 osoittaa tämän tutkimuksen teorian etenemisen etappeina verkko-opiskeluun ja verkko-opettamiseen liittyvien elementtien sekä niiden välisten suhteiden kautta. Kuvion tarkastelu aloitetaan opiskelijasta ja opettajasta, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään opetustapahtuman ajan. Verkossa opiskelija opiskelee ja opettaja opettaa. Kyseessä on tällöin verkko-opiskelu ja verkko-opetus. Nämä toiminnot mahdollistuvat verkko-oppimisympäristössä, jossa ne yhdessä muodostavat verkkokurssin. Verkkokurssilla tavoitteena on oppiminen. Tässä tapauksessa oppiminen esitetään monessa suhteessa, koska käsittelen tutkimuksessani myös oppimisen edistämisen keinoja. Tällä tarkoitan sitä, että opiskelijan oppimista edistää myös opettajan oppiminen ja heidän välinen vuorovaikutuksensa, jossa esimerkiksi opettajan asiantuntijuus ja opiskelijan uudet näkökulmat saavat aikaan molempien osapuolten oppimista.

2.1 Verkko-opiskelun luonne

Verkko-opiskelun juuret ovat Internetiä pidemmällä etäopiskelun varhaisimmassa muodossa eli kirjeenvaihtokursseissa, jotka ovat olleet tunnettuja jo vuosikymmenien ajan ja aikaisemmissa muodoissaan jopa vuosisatojen ajan (Everetts 1998: 155–156; Thórsteinsdóttir 2001). Nykyään etäopiskelu on siirtynyt Internetiin, jonka yleistyminen on lisännyt verkko-opiskelun tunnettavuutta. *Verkko-opiskeluksi* määritellään kuuluvan opiskelu, joka tapahtuu pääosin Internetin välityksellä. Se voi sisältää myös lähiopetusta verkko-oppimisympäristön ulkopuolella. (Front & Kaleva 2002: 9; Koli & Silander: 2002: 31.) Usein verkko-opiskelua koskevassa kirjallisuudessa sitä perustellaan tehokkuudella ja sillä, että opiskelunhaluisia ihmisiä saadaan koulutettua paikasta riippumatta verkon välityksellä ja vieläpä huokealla hinnalla (ks. esim. Kiilakoski 2003: 34). Verkossa opiskeltaessa vastuu omasta opiskelusta ja oppimisesta siirtyy enemmän opiskelijalle itselleen. Nevgi ja Tirri (2003: 22) kuvaavat *verkko-oppimisen* yksinkertaisesti olevan oppimista ja opiskelua Internetissä. Edellä mainitut seikat saattavat antaa hieman yksinäisen kuvan verkko-opiskelusta ja -oppimisesta. Toisaalta esimerkiksi Matikainen (2001: 13) toteaa koulutusmaailmaan kuuluvaksi länsimaisessa kulttuurissa individualismin, jossa korostetaan ihmisen omaa tahtoa ja valintoja. Se, että

verkko-opiskelu nähdään usein itsenäisenä opiskeluna, ja jopa hyvin kulttuuriimme sopivana, ei välttämättä tarkoita sen olevan yksinäistä. Korhosen (2004: 166–167) mukaan opiskelija ei ole verkko-oppimisympäristössä pelkästään passiivinen osallistuja, vaan paremminkin osallistuva yksilö, joka on oppimisen tiellä yhdessä toisten oppijoiden kanssa. Myös Alamäki ja Luukkonen (2002: 21) korostavat vuorovaikutuksen tärkeyttä verkko-oppimisessa, kun puhutaan yhteisen tiedon rakentamisesta. Tällöin heidän näkemyksensä uuden tiedon luomisessa on, että opiskelijaa ei jätetä yksin, vaan käytetään aikaisempaa tietämystä ja kanssaopiskelijoiden tietämystä oman oppimisen kehittämiseen sekä itsenäisen tiedonhankinnan lisänä (emt. 21). Thórsteinsdóttir (2001) tuo verkko-opiskelun yhteydessä esiin jo aiemmin mainitun paikan vapauden lisäksi myös opiskelun ajallisen vapauden, jotka nykyinen teknologia on mahdollistanut kutsumalla tätä vapautta joustavaksi verkko-oppimiseksi.

Edellisestä hieman eroavan näkökulman ajan ja paikan vapaudelle esittää Korhonen (2005: 165–166), joka näkee verkkotyöskentelyn ajallisen ja paikallisen vapauden jokseenkin harhaanjohtavaksi, sillä opiskelijan vapautta rajoittaa hänen mielestään enemmänkin opiskelijan muu elämä, kuten työ- ja perhe-elämä. Toisaalta Korhonen ei kuitenkaan kiistä verkko-opiskelun tarjoamaa joustavuutta edellä mainituissa asioissa tai joustavuutta opiskelijan osallistumismahdollisuuksiin (emt. 166). Näyttäisi kuitenkin siltä, että vaikka verkko-opiskelu nähdään vapaampana opiskeluna kuin perinteinen lähiopiskelu, niin rajoitukset vapaudelle tulevat lähinnä tekijöistä, jotka eivät liity opiskeluun välttämättä millään tavalla.

2.2 Verkko-opiskelu suhteessa perinteiseen lähiopetukseen

Verkko-opiskelusta on tulossa yhä tärkeämpi tapa opiskella. Internetin käyttäjistä 17 prosenttia käyttää sitä verkko-opiskeluun, mikä on Tilastokeskuksen mukaan yleisempää kuin esimerkiksi verkkopelien pelaaminen (14%) ja lähestyy selainpohjaisten uutispalvelujen käytön yleisyyttä (23%) (Tilastokeskus 2008). Näyttääkin siltä, että verkko-opiskelu on saamassa jalansijaa opiskelumenetelmänä

perinteisen lähiopetuksen rinnalla. On hyvin yleistä verrata verkko-opiskelua perinteiseen lähiopetukseen, jossa ollaan fyysisesti läsnä opiskelupaikalla sekä opiskellaan samanaikaisesti ja samassa tilassa opettajan johdolla. Usein edellä mainittujen vertailu kohdistuu kuitenkin opetuksen eroavaisuuksiin (ks. esim. Koli & Silander 2002: 29–31).

Montonen (2008: 13, 21) toteaa verkko-opiskelussa käytettävän osittain samoja elementtejä kuin muussakin opiskelussa. Tällaisia ovat esimerkiksi lukeminen, pohtiminen, harjoitusten tekeminen sekä keskustelu. Lisäksi mietittäessä vertausta perinteiseen lähiopetukseen voidaan hänen mukaansa ajatella verkkokurssi sellaisena, jossa luennot ja oppimateriaali yhdessä keskustelujen ja kirjoitusten esittelyn kanssa on siirretty verkkoon. (Emt. 13, 21.) Edellä mainitun perusteella verkko-opiskelu ei välttämättä olisi mitenkään erityinen innovaatio. Sen sijaan suhtautuminen verkko-opiskelua kohtaan näyttäisi olevan melko neutraalia. Tätä väitettä tukee esimerkiksi Fetajin ja Fetajin (2007: 311) toteamus verkko-opiskelun suunnitteluun liittyen, ettei verkko-opiskelu ole saanut aikaan mitään oppimisen vallankumousta, vaikka näin onkin joissain yhteyksissä voitu visioida. Kenties verkko-opiskelun ja perinteisen lähiopetuksen yhtäläisyyksien ja erojen etsimisellä on yhteys, miksi oppilaitoksissa opiskelu ei ole kokonaan siirtynyt verkko-opiskeluun.

Brooks ym. (2001: 11) korostivat vuonna 2001, että tuolloin oli vielä liian aikaista tehdä johtopäätöksiä verkko-opiskelun tehokkuudesta verrattuna perinteiseen lähiopetukseen, sillä pätevää tutkimusta verkkopohjaisen oppimisen selvittämiseksi oli tehty ainoastaan vähän. Nykyään verkko-opiskelua käsittelevien tutkimuksien määrä on lisääntynyt. Tällä hetkellä käsitys verkko-opiskelusta on menossa kohti monimuotoisuutta ja tasavertaisuutta, sillä esimerkiksi Koli (2008: 16) toteaa opetuksen siirtyneen verkko-opiskelussa yhden verkko-oppimisympäristön käytöstä useisiin sellaisiin ympäristöihin, joissa oppiminen edistyy parhaiten. Tämä käsitys näyttäisi puoltavan sitä, jotta verkko-opiskelu nähdään nykyään yhtä tehokkaana ja joissain määrin jopa tehokkaampana kuin perinteinen lähiopetus. Kuitenkin verkko-opiskelun tutkimisessa näyttää olevan tärkeää, että sitä pystytään vertaamaan johonkin, joka on tuttua ja jota on tutkittu jo ajalla ennen

kuin verkko-opiskelusta tai edes etäopiskelusta on mitään tiedetty. Luonnollisen vaihtoehdon tähän tarjoaa perinteinen lähiopetus.

Aikaisemmat tutkimukset ovat vahvasti osoittaneet, että opiskelijat oppivat verkkokursseilla suunnilleen yhtä paljon kuin perinteisillä lähiopetuskursseilla (Brooks ym. 2001: 40; Reisman 2004: 10). Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opiskelu olisi muiltakin osin samanlaista. Eroavaisuutta kuvaa Kallialan (2002: 31) näkemys siitä, että perinteisessä lähiopetuksessa opettajan rooli vaikuttaa verkko-opiskelua enemmän siihen, mitä tietoa opiskelijat opiskelevat. Verkko-opiskelussa puolestaan opiskelijalla on yleensä mahdollisuus valita mieleisensä kiinnostuksen kohteet joita syventää ja ohittaa jo hänelle ennestään tutut asiat. Perinteisessä lähiopetuksessa opettajan rooli tiedon esittäjänä kulkee ryhmän ehdoilla, kun materiaali täytyy esittää jokaiselle kokonaan eikä voida hypätä asiasta toiseen ainoastaan sen takia jos se on muutamalle opiskelijalle jo entuudestaan tuttu. (Emt. 31.) Myös Koli ja Silander (2002: 30) viittaavat perinteisen lähiopetuksen heikkoutena sen, että siinä opiskelijalle annetaan yleensä palautetta vasta kurssin lopussa arvosteluna, joka perustuu esimerkiksi läsnäoloon tai kokeen kautta annettuun näyttöön oppimisesta. Kolin ja Silanderin (emt. 30) näkemys on, että opiskelijan opetuksen aikainen palaute puuttuu perinteisestä lähiopetuksesta, mikä vaikeuttaa kokonaisuuksien muodostamista opittavista asioista.

Toisaalta myös opiskelun siirtämistä verkkoon on aikojen myötä ehkä jopa pelätty. Esimerkiksi yli kymmenen vuotta sitten muun muassa Multisilta (1997: 102) toi esille verkko-oppimateriaalia ajatellen haittapuolena tuon aikaisen materiaalin luettavuuden, käyttöliittymien käytettävyyden, verkon siirtonopeuden hitauden sekä sellaisen materiaalin esittäminen, jota ei voida esittää paperimuotoisena. Tuolloin kyse oli tosin vielä eri asiasta kuin millaisena tänä päivänä verkkokurssit näemme. Www:tä oltiin tuolloin alettu Suomessa ja muuallakin vasta vähän aikaa sitten hyödyntämään opetuskäytössä ensimmäisten alkeellisten kurssien myötä. Modernina oppimisympäristön ominaisuutena nähtiin esimerkiksi nykyään niinkin tavallinen asia kuin mahdollisuus tiedon hakuun tietoverkoista. (Emt. 105.) Kritiikkiä tietoverkkojen opetuskäyttöä kohtaan esitti esimerkiksi Lehtinen (1997: 7), joka toi esiin huolen www:ssä räjähdysmäisesti kasvavan tiedon määrän vaikutuksesta siirryttäessä koulun

ulkopuolisiin oppimisympäristöihin. Niille on hänen mukaansa tyypillistä nopea ja ohjaamaton muutos, kontrolloimattomuus, epäluotettavuus, ristiriitaisuus, viihteellisyyden ja vakavan asian sekoittuminen sekä erityisesti informaation tarjonnan valtava volyyymi (Lehtinen 1997: 7). Tämä kritiikki kuvastaa hyvin kehittämisen paineita ja jopa ennakkoluulojakin, joita verkko-opetuksella tuolloin voitiin nähdä olevan.

Koli ja Silander (2002: 28) osoittavat kuitenkin sen, että kehitys kulkee eteenpäin ja tilanne ei enää ole läheskään yhtä sekava kuin mitä se tuolloin oli. He näkevät, että tekniikan mukaan tuominen opetukseen ei sinänsä paranna oppimistuloksia. Sen sijaan heidän mielestään tärkeää on huolellinen etukäteissuunnittelu siten, että oppimisympäristöjen hyödyntämisestä muodostuu vakiintunut käytäntö (emt. 28). Lehtinen (1997: 7) ennusti tulevaisuuden koulun olevan luultavasti perinteistä koulua avoimempi järjestelmä, ja luokkien ja koko koulun seinien olevan kuvainnollisesti murtumassa. Samalla linjalla tuoreempaa katsontaa edustaa esimerkiksi Sallila (2001: 7), joka toteaa tekniikan kehityksen tuoneen mukanaan uusia mahdollisuuksia opiskelun ja opetuksen kehittämislle.

Edellä mainittua verkko-opiskelun verkkoon siirtymistä verrattaessa nykyiseen tilanteeseen näyttää siltä, että Lehtisen mainitsemat koulun seinät todella ovat murtuneet kehityksen seurauksena. Näkökulman nykytilanteeseen antaa Montonen (2008: 42) tarkastellessaan nykyisin verkkokursseilla käytössä olevia toimintoja, kuten keskustelupalstoja, chatteja, kalentereita, vinkkivajoja ja esittelytoimintoja luonnollisena osana opiskelussa käytettäviä apuvälineitä, joista saa valita mieleisensä. Voisi sanoa, että vasta muutamina viime vuosina on ryhdytty suuremmissa määrin hyödyntämään verkon tarjoamia tietoväyliä ja eri medioiden yhdistämisen mahdollisuuksia samalla kun Internetin käyttö on kansan keskuudessa yleistynyt ja tullut tutummaksi.

2.3 Verkko-opetus ja sen muodot

Koli ja Silander (2002: 29) määrittelevät *verkko-opetuksen* verkkopohjaisia ja avoimia oppimisympäristöjä hyödyntäväksi opetuksiksi, joka voi sisältää myös esimerkiksi lähiopetusta. Tella ym. (2001: 44) puolestaan määrittelevät sen erilaisten toimintaympäristöjen ja opiskeluympäristöjen rakentamiseksi. Edellä mainitun perusteella voitaisiin sanoa, että verkko-opetuksessa keskeiseksi nousee sujuvan verkko-oppimisympäristön rakentaminen opiskelun tarpeeseen, jossa opetuksella mahdollistetaan parempi oppiminen. Tätä tukee Mannisen (2003: 30) määrittely opiskelusta verkossa, jossa opiskelu määritellään aktiiviseksi ja havaittavaksi toiminnaksi tavoitteena oppiminen. Molemmissa edellä kuvatuissa tapauksissa verkko-opetus liittyy opiskeluun ja tavoitteena on opeteltavan asian oppiminen. Kalliala (2002: 19) nostaa kuitenkin esille verkko-opetuksen käsitteen vaikean määrittävyyden, joka pätee myös kaikkeen oppimiseen. Hän korostaa, että vaikka usein ajatellaan opiskelussa opetuksen johtavan oppimiseen, voidaan asiaa silti opettaa vaikkei opiskelija opi.

Myös Nevgi ja Tirri (2003: 44) tuovat verkko-opetuksen yhteydessä esille verkko-opiskelun itsenäisyyden ja toisaalta myös yhteisöllisyyden, joiden huomioimiseen nykyiset opetuksen tietotekniset sovellustyökalut antavat mahdollisuuden. Esitänkin seuraavassa Kallialan (2002: 20) jaottelun verkko-opetuksen tyypeistä, mikä tuo esille verkko-opetuksen monipuolisuuden ja erilaiset mahdollisuudet opetuksen järjestämiselle. Tyypit ovat karkeasti jaoteltuna verkon käyttö lähiopetuksen tukena, itsenäisesti tapahtuva verkko-opiskelu sekä monimuoto-opetus (emt. 20). Olen valinnut Kallialan jaottelun syystä, että hän on nimennyt kaikki tyypit lukemani lähdekirjallisuuden perusteella niitä parhaiten kuvaavilla nimillä. Vastaavan tyyppisen jaottelun on laatinut esimerkiksi Manninen (2001: 58–64) ja tuonkin esiin myös hänen näkemyksiään seuraavassa.

Verkon käyttö lähiopetuksen tukena liittyy perinteiseen lähiopetukseen. Tällöin tarkoitetaan sitä, että esimerkiksi opettaja siirtää kalvot ja muun materiaalin verkkoon helposti opiskelijan saataville. Opettaja voi tässä tapauksessa myös julkaista vaikkapa opiskelijoiden tehtävien ratkaisut tai tehtävänannot verkossa. (Kalliala 2002: 20–21.)

Myös Manninen (2001: 58) on samaa mieltä Kallialan kanssa, sillä hän kutsuu verkon käyttöä lähiopetuksen tukena ”verkkopohjaiseksi oppimisympäristöksi kalvopankkina ja informaatiovarastona”. Mannisen (emt. 58) mukaan se on yksinkertaisin verkko-oppimisympäristön toteutustapa, koska se ei vaadi suuria suunnitteluun tai tekniikkaan liittyviä resursseja. Näyttäisi, että verkon käyttö lähiopetuksen tukena muodostaa luultavasti yksinkertaisuutensa vuoksi hyvän lähtökohdan ja ensi askeleet esimerkiksi opettajille, jotka ovat vasta tutustumassa verkko-opetukseen ja harkitsevat siirtyvänsä jossain vaiheessa kokonaan verkossa opettavien verkkokurssien pitämiseen.

Itsenäisessä verkko-opiskelussa opiskelija voi aloittaa ja lopettaa verkossa jatkuvasti olevan kurssin milloin haluaa. Opiskelulle on voitu myös asettaa aikarajat sen alkamiselle ja loppumiselle määrättyllä aikavälillä, jonka aikana kurssi on suoritettava. Itsenäisessä suorittamisessa voidaan kuitenkin pitää myös aloitus- ja päätöstapaamiset kurssilla läpi käytävien asioiden selvittämiseksi. Vuorovaikutuksen määrä toisiin opiskelijoihin ja opettajaan tällaisilla kurssilla on vähäinen, mutta se antaa opiskelijalle mahdollisuuden edetä haluamallaan vauhdilla. Tämä asettaa paineita kurssimateriaalin laatimiselle. (Kalliala 2002: 27–28.) Kurssimateriaalin laatimisen tärkeyttä painottaa myös Manninen (2001: 61) korostaessaan oppisisältöjen rakentamista siten, että ne tukevat opittavan asian omaksumista. Itsenäisessä verkko-opiskelussa ei kuitenkaan voida puhua kokonaan kadonneesta vuorovaikutuksesta. Mukana voi silti Mannisen (emt. 59) näkemyksen mukaisesti olla vuorovaikutuksellisia elementtejä, kuten keskustelualueita. Painopiste opetuksen suunnittelussa siirtyy esimerkiksi reaaliaikaisen informaation saatavuuden puolelle. Sitä ovat esimerkiksi eri puolille Internetiä ohjautuvat linkit, jotka tarjoavat reaaliaikaista tietoa. (Emt. 59–61.) Itsenäisessä verkko-opiskelussa pääpaino näyttää olevan verkkokurssin sisällön tarkoituksenmukaisessa suunnittelussa, sillä silloin kun kontakteja ei välttämättä tule paljoa muihin opiskelijoihin, nousee kaiken muun tärkeys suuremmaksi.

Monimuoto-opetuksella tarkoitetaan opetuksen siirtämistä verkkoon joko kokonaan tai osittain (Kalliala 2002: 23). Siinä pyritään vähentämään opiskelun ajan ja paikan sidonnaisuutta yhdistelemällä joustavasti erilaisia opetuksen muotoja (Kurki & Mäki-Komsi 1996). Tällöin kyse on opetuksesta, joka sisältää itsenäistä opiskelua,

lähiopetusta sekä etäopetusta (Kalliala 2002: 23). Monimuoto-opetuksessa pyritään siis etsimään verkkokurssin suorittamiselle vaihtoehtoisia tapoja, sekä haetaan oppimateriaalin tarjoamista monipuolisesti ja eri tavoilla. Tällaisia tapoja voivat olla esimerkiksi videoneuvottelujen, animaatioiden sekä vaihtelevien oppimistehtävien käyttäminen verkkokurssilla. Lisäksi monimuoto-opetuksessa etsitään uusia tapoja hyödyntää teknisiä sovelluksia ja pyritään tuomaan kullekin verkkokurssille tarkoituksenmukainen visuaalinen ilme. (Lehto, Lehto & Vaara-Sjöblom 2005: 42–44.)

Monimuoto-opetuksessa lähiopetuksen määrää vähennetään tiedotus-, kysely- tai palautetilaisuuksiksi. Myös vuorovaikutuksen määrä kasvaa, kun kurseilla opiskelijat toimivat ryhmissä. Ryhmätöiden käytöllä monimuoto-opetuksessa pyritään siihen, että ne helpottavat yksittäistä opiskelijaa sitoutumaan ryhmänsä vaikutuksesta käymäänsä verkkokurssiin. (Kalliala 2002: 23–24.) Manninen (2001: 62) liittyy tähän yhteyteen käsitteen *virtuaaliluokka*, jossa viitataan opiskelijan koettavaksi tarkoitettuun, uusimmilla tekniikoilla rakennettuun virtuaaliseen luokkahuoneeseen. Edellä mainittujen monimuoto-opetukseen liittyvien asioiden perusteella näkyvimmäksi näyttäisi nousevan siihen liittyvä monipuolinen uuden tekniikan ja monipuolisten välineiden käyttö opetuksen apuna. Lisäksi esiin tulee myös uusien innovaatioiden ennakkoluuloton käyttöönotto, jonka avulla pystytään synnyttämään myös uusia tapoja järjestää verkko-opetus.

Edellä mainitut kolme verkko-opetuksen tyyppiä eroavat teoriassa hyvinkin paljon toisistaan. Kuitenkin kaikissa kolmessa tyypissä voidaan nähdä huomattaviakin yhtäläisyyksiä toistensa välillä. Esimerkiksi kurssin suunnittelun ja kurssimateriaalin tarkoituksenmukaisuus ja laadukkuus olivat kaikille yhteisiä. Verkon käyttö lähiopetuksen apuna eroaa eniten itsenäisestä ja monimuotoisesta verkko-opetuksesta toimiessaan enemmän tietovarastona, vaikka sitä oppimisympäristöksi voidaan kutsuakin. Itsenäisen verkko-opiskelun ja monimuoto-opetuksen välinen ero on pieni. Käytännössä niiden erot ovat myös vaikeasti erotettavissa, sillä esimerkiksi Kallialan (2002: 20) mukaan monimuoto-opetuksella viitataan usein kaikkiin edellä mainittuihin kolmeen tyyppiin ja sen tarkoitus riippuu siitä, keneltä asiaa kysytään.

2.4 Verkko-oppimisympäristöt ja niiden keskeiset ominaisuudet

Verkko-opiskeluun liittyy *verkko-oppimisympäristö*. Verkko-oppimisympäristöllä tarkoitetaan laajaa ohjelmistoa, jossa on kaikki tarvittavat keskustelu-, julkaisu-, ja hallintatyökalut joita verkko-opiskelussa tarvitaan (Nurmela & Suominen 2007: 9–10). Manninen (2001: 53) luonnehtii verkko-oppimisympäristöä oppimista tukevaksi www-sivustoksi, joka sijaitsee Internetissä. Tästä voidaan päätellä, että verkko-oppimisympäristö muodostaa alustan sille missä verkkokurssit järjestetään. Vaasan yliopistossa käytössä oleva verkko-oppimisympäristö on nimeltään **Moodle**. Se on maksuton, niin sanottu avoimen lähdekoodin verkko-oppimisympäristö, joka sisältää työkalut verkkokurssien toteuttamiselle (Moodle 2009a). Moodlen etu moniin muihin verkko-oppimisympäristöihin on sen edellä mainittu maksuttomuus, joka mahdollistaa Moodlen jatkuvan kehityksen ja uusien ominaisuuksien nopean lisäämisen. Kerron seuraavassa enemmän Moodlesta verkko-oppimisympäristönä, jonka jälkeen tuon esiin myös muita oppimisympäristöjä.

Moodle mahdollistaa monipuolisten ylläpitomahdollisuuksien avulla erilaisten verkkokurssien rakentamisen siten, että esimerkiksi kurssin opettaja valitsee kurssin tarpeita vastaavista elementeistä mieleisensä, joita hän haluaa käyttää. Elementtejä ovat esimerkiksi erilaisten keskustelualueiden ja tosiaikaisen keskustelun mahdollistavien chattien käyttö. Moodleen voidaan tuoda tietoa myös oppimisympäristön ulkopuolelta, kuten eri tyyppisiä tiedostoja, linkkejä Internetiin ja myös ohjelmia. Se tukee suurinta osaa eri multimedian elementeistä, kuten vaikkapa äänen, videon ja kuvien käyttöä. Moodlen ulkoasu on muokattavissa halutunlaiseksi erilaisten teemojen avulla. Opettajille Moodle tarjoaa välineet opiskelijan suoritusten seuraamiseen ja hallinnointiin. Opiskelijat voivat esimerkiksi palauttaa tehtävänsä, suorittaa verkkotenttejä ja saada tiedon arvosanoistaan sen kautta. (Moodle 2009b.) Voitaisiin sanoa, että Moodle tarjoaa kattavat välineet halutun mallisen verkkokurssin rakentamiselle.

Moodle ei kuitenkaan ole ainoa verkko-oppimisympäristö, sillä erilaisia oppimisympäristöjä on olemassa monia. Osa niistä on Moodlen tavoin avoimen

lähdekoodin verkko-oppimisympäristöjä, osa puolestaan kaupallisia verkko-oppimisympäristöjä. Eri oppimisympäristöistä esimerkkejä Moodlen lisäksi ovat **WebCT**, **Discendum Optima**, **Studium** sekä **Blackboard**. Edellä mainituissa oppimisympäristöissä ominaisuudet eivät pääpiirteiltään eroa paljoakaan Moodlesta. Kaikki sisältävät samoja elementtejä ja esimerkiksi Nurmelan ja Suomisen (2007: 10) mukaan opettajalle parhaiten omaan käyttöön sopivan verkko-oppimisympäristön valinta on lähinnä makuasia. Toisaalta tietyn verkko-oppimisympäristön valintaan voi liittyä esimerkiksi oppilaitoksen päätös siirtyä käyttämään jotain tiettyä parhaaksi katsomaansa oppimisympäristöä. Esimerkki tällaisesta tilanteesta on Vaasan yliopisto, jossa on syyslukukaudesta 2007 lähtien siirrytty käyttämään pelkästään Moodlea verkko-oppimisympäristönä (Tritonia 2007: 9).

The screenshot shows the Moodle interface for a course at Vaasan yliopisto. The course title is 'Ohjelmointi'. The page is divided into several sections:

- Henkilöt:** Osallistujat
- Aktiveetit:** Aineistot, Keskustelualueet
- Hae keskusteluista:** Search bar with 'Mene' and 'Tarkennettu haku' buttons.
- Ylläpito:** Rekisteröi minut pois kurssilta TITE-1070, Käyttäjätiedot
- Omat kurssini:** List of course items including 'Multimediasivestinnän tutkielmaseminaari 08-09', 'Ohjelmointi', 'Ohjelmointi - Kevät 2009', 'Teknisen viestinnän praktikum', and 'Kaikki kurssit ...'
- Aiheen kuvaus:** 'Uutiset' section with a heading '1 Kurssin suoritus:' and a list of tasks:
 - viikkoharkat (VILLE- tehtävät pakollisia)
 - tentti
 - ohjelmointitesti
- Viimeisimmät uutiset:** (Ei vielä uutisia)
- Tulevat tapahtumat:** Ei tulevia tapahtumia
- Viimeisimmät tapahtumat:** Tapahtumat torstai, 23 huhtikuuta 2009, 23:29 lähtien. Viimeisimpien tapahtumien kattava raportti

The 'Kurssin suoritus' section contains two main bullet points:

- Viikosta 45 lähtien otetaan harjoituksiin mukaan myös "VILLE"-tehtäviä. Nämä tehtävät ovat kaikille pakollisia ja myös niistä on mahdollisuus saada hyvityspisteitä tenttiin. Tehtävien voi suorittaa myös kotoa käsin, eikä niitä tarvitse etukäteen miettiä. Asiasta tiedotetaan lisää myöhemmin.**
- Ohjelmointitestit järjestetään viimeisellä harkkakerralla, eli ensi viikolla (vk 50). Materiaalia ei saa olla mukana. Testissä pitää osata mm. luoda taulukko (yksiulotteinen ja kaksiulotteinen), täyttää ja tulostaa se. Aikaa on kolme tuntia. Tehtäviä on yhteensä 3. Myös testin saa uusia kuten tentinkin. Uusinnat ovat suunnilleen samoihin aikoihin tenttiuusintojen kanssa.**

Kuvio 2. Vaasan yliopiston Ohjelmointi-kurssin Moodle-näkymä.

Kuviossa 2 on näkymä Vaasan yliopiston Moodle-oppimisympäristöstä ohjelmoinnin kurssilla, jossa verkko-oppimisympäristöä käytetään lähiopiskelussa tarvittavan materiaalin säilytyspaikkana. Kurssin opettaja on valinnut haluamansa elementit, joita hän hyödyntää. Edellä mainitun kurssin tapauksessa Moodlen kautta kirjautumalla kyseiselle kurssille, saa opiskelija tietoa kurssin suorituksesta sekä pystyy sitä kautta

ottamaan kurssilla pidettävien viikkoharjoitusten tehtävät tulostamista varten. Opiskelija pystyy Moodlen kautta näkemään myös muut kurssille osallistuvat opiskelijat ja näkee tietoa tulevista tapahtumista sekä pääsee halutessaan kurssin keskustelualueelle keskustelemaan toisten samalla kurssilla olevien opiskelijoiden sekä opettajan kanssa.

2.5 Verkkokurssit sekä niiden suunnittelu ja toteuttaminen

Luvussa 2.4 määriteltiin verkko-oppimisympäristö alustaksi, jossa järjestetään verkkokurssit. Verkko-oppimisympäristöön liittyy olennaisesti käsite *verkkokurssi*. Keränen ja Penttinen (2007: 3) määrittelevät verkkokurssilla tarkoitettavan kurssia, joka toteutetaan verkko-oppimisympäristön avulla. Manninen (2001: 53–54) puolestaan näkee verkkokurssin tietylle ryhmälle ja tiettyihin oppimistavoitteisiin tarkoitettuna verkkosivustona. Montonen (2008: 13) taas vertaa verkkokurssia sisällöltään vastaavaan lähiopetuskurssiin, jossa luennot, oppimateriaali, keskustelut ja palaute on siirretty verkkoon.

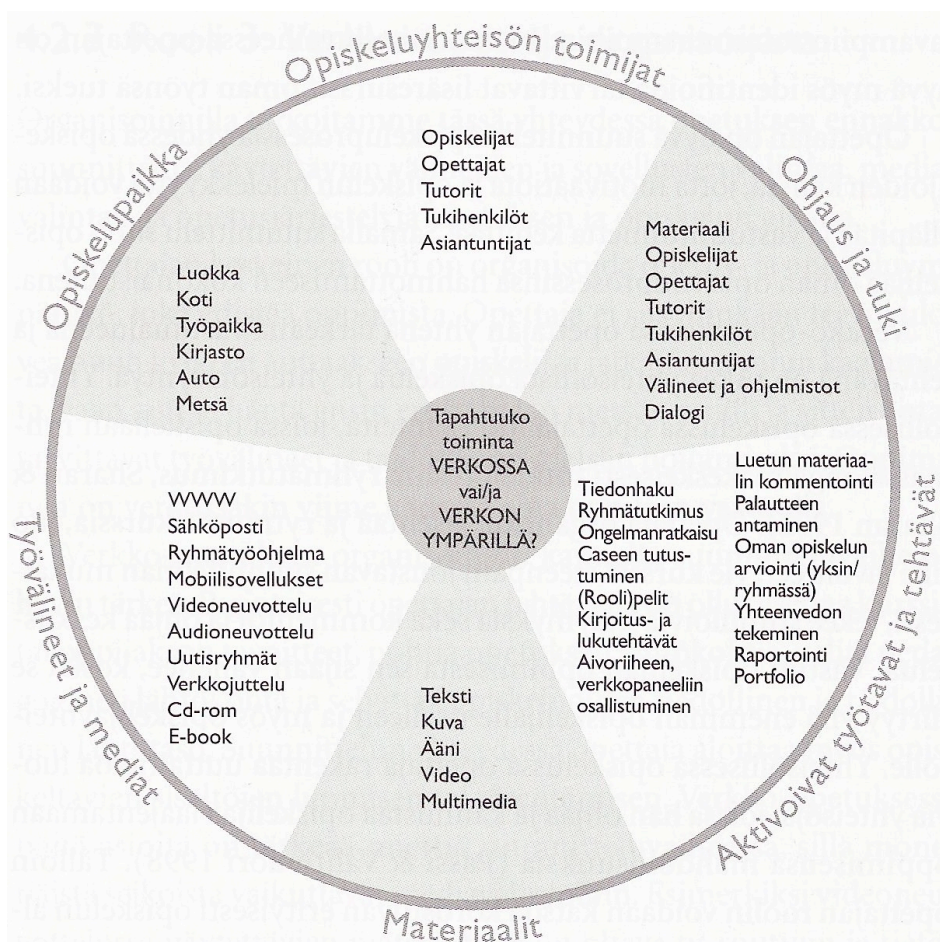
Edellä mainituista määritelmistä voi huomata, että verkkokurssit käsitetään usein hyvin samalla tavalla kuin verkko-oppimisympäristöt. Ero niiden välillä näyttäisi kuitenkin olevan lähinnä se, että verkkokurssit ovat tuote, joka syntyy kun erilaisista verkko-oppimisympäristön tarjoamista työkaluista rakennetaan lopullinen kokonaisuus eli verkkokurssi. Lisäksi verkkokurssin käsite tuo myös selkeämmin esiin sen, että yhdessä verkko-oppimisympäristössä voi olla useita erilaisia ja eri elementeistä rakennettuja verkkokursseja.

Vastuu verkkokurssin suunnittelusta on pääasiallisesti Tellan ym. (2001: 231–232) sekä Nevgin ja Tirrin (2003: 44) selvityksen pohjalta opettajalla, joka koostaa verkkokurssin valitsemistaan osatekijöistä. Verkkokurssin suunnittelussa mukana voi opettajan lisäksi olla Kallialan (2002: 60) selvityksen mukaan myös esimerkiksi jostain tietystä verkkokurssin osasta vastaavia asiantuntijoita. He voivat vastata kukin omista alueistaan kurssilla, kuten visuaalisesta ilmeestä, sisällöstä, pedagogiikasta, multimedian käytöstä

tai tekniikasta (emt. 60). Huolellinen etukäteissuunnittelu parantaa verkkokurssin onnistumismahdollisuuksia.

Tella ym. (2001: 230) perustelevat huolellista suunnittelua sillä, että kurssia kootessa mukaan otettaisiin ainoastaan sellaisia välineitä, jotka ovat opiskelun kannalta tarkoituksenmukaisia. Tarkoituksenmukaiset välineet määräytyvät Tellan ym. mukaan esimerkiksi opiskelijoiden taitojen, erilaisten välineiden käytön mahdollisuuksien sekä opettajan omien mediankäyttötaitojen mukaan (Tella ym. 2001: 230). Verkkokurssin suunnittelun alkuvaiheessa erityisesti opettajan taidot näyttäisivät korostuvan. Samaa mieltä ovat myös Oja ja Kleimola (2007: 71), jotka toteavat, että vain harvalla opettajalla on taito hallita täysin kaikkia tarvittavia välineitä verkko-opintojen tuottamiseen. He tosin mainitsevat myös, ettei se ole täysin välttämätöntäkään. Sanotun perusteella opettajan olisi hyvä hallita useita eri mediankäyttötaitoja ja olla ainakin tietoinen myös uusista tavoista käyttää eri välineitä avukseen verkkokurssin suunnittelussa.

Ojan ja Kleimolan (2007: 78) näkemyksen mukaan verkko-opintojen tuottamisen alkuvaiheessa huomioon otettavia seikkoja on selvittää, millainen verkko-opintojen tyyppi tulisi olla, mihin oppimistarpeisiin ne vastaavat sekä miten opiskelusta, oppimisesta ja opettamisesta saataisiin mielekästä. Samoista lähtökohdista verkkokurssien suunnittelussa liikkeelle lähtee myös S. Lehto (2003), joka esittää verkkokurssien lähtökohdaksi pedagogisen käsikirjoituksen laadinnan. Siinä lähdetään liikkeelle kohderyhmän erityispiirteiden kartoittamisesta, määritellään tavoitteet ja kurssin sisältö sekä oppimateriaalit. Lisäksi määritetään kurssilla tarvittavat toimintamuodot sekä asetetaan kurssin arvioinnille linjat. (Emt.) Pedagogisessa käsikirjoituksessa käytetyt elementit ovat pääosin saman kaltaisia kuin Tellan ym. (2001: 232) esittämä didaktisen verkko-opiskeluympäristön ruokaympyrä (ks. kuvio 3.), jota käsitellen seuraavaksi verraten sitä soveltuvien osien samalla Lehdon (2003) pedagogiseen käsikirjoitukseen.



Kuvio 3. Didaktisen verkko-opiskelu ympäristön ruokaympyrä (Tella ym. 2001: 232).

Kuviossa 3 Tella ym. keräävät yhteen hyvän verkkokurssin osatekijät verraten niitä terveellisen annoksen kokoamiseen ruokaympyrästä. Siitä selviävät eri osat, joista jokaisesta opettaja valitsee haluamansa palaset ja pyrkii mahdollisimman loogisen ja ymmärrettävän kokonaisuuden rakentamiseen. **Opiskelualueella** tarkoitetaan kuviossa sitä, että opiskelijan opiskelu on aina sidottu johonkin paikkaan ja aikaan. Verkko-opiskelu antaa kuitenkin sen edun, että opiskelija voi valita opiskelualueensa. (Tella ym. 2001: 232.) Montonen (2008: 34) korostaa opiskelualueen yhteydessä opiskelualueen rauhallisuuden tarvetta, sillä verkko-opiskelu vaatii opiskelijalta myös ajatus- ja suunnittelutyötä, jolloin paljon häiriötekijöitä sisältävä opiskelualue ei ole kaikkein parhain.

Opiskeluyhteisön toimijoilla tarkoitetaan eri osaamisen alueiden yhdistämistä, jossa esimerkiksi opettaja ja opiskelijat voivat tuottaa uutta verkkomateriaalia yhdessä (Tella ym. 2001: 233). Myös S. Lehto (2003) viittaa osaamisen jakamiseen, jossa opiskelijat ja opettajat jakavat kokemuksensa ja analysoivat niitä yhdessä. Lisäksi Oja ja Kleimola (2007: 79, 82) esittävät opettajan puolelta oppimiseen innostavana tekijänä henkilökohtaisen asiantuntijuuden lisäksi myös henkilökohtaisen innostuksen opittavana olevaa asiaa kohtaan. Näyttäisikin siltä, että yhteisen tiedon rakentaminen verkkokursseilla on kaikkia opiskeluyhteisön toimijoita hyödyttävä ja opiskelukokemusta parantava keino edistää oppimistuloksia.

Ohjauksen ja tuen osuus verkkokurssilla hajaantuu monelle eri alueelle. Ohjaukseksi voidaan Tellan ym. (2001: 233) mukaan lukea tavallisen teknisen tuen lisäksi esimerkiksi ohjaavat elementit kuvissa, animaatioissa ja videoissa. S. Lehto (2003) puolestaan korostaa ohjauksen ja tuen esilläoloa koko oppimisprosessin ajan tarpeiden mukaan joustavana ja opiskelijan tarpeiden mukaan muuttuvana prosessina. Nurmela ja Suominen (2007: 27) näkevät tarpeisiin mukautuvan ohjauksen tärkeänä vertaamalla ohjauksen tarvetta verkkokursseilla oppilaitosten ja yritysten kesken. He toteavat opiskelijoiden, jotka opiskelevat oppilaitoksissa suhtautuvan ohjaus ja tukipalveluihin luonnollisena osana kurssia, koska opiskelumailma perustuu pitkälti näiden varaan. Yritysmailmassa puolestaan ohjausta ja tukea ei Nurmelan ja Suomisen mukaan yleensä kaivata kovinkaan paljoa, koska yrityskurssit verkossa ovat yleensä lyhyitä ja kapean alan pientä faktatietoa sisältäviä. (Emt. 28.)

Aktivoivat työtavat ja tehtävät kuvastavat Tellan ym. (2001: 233) näkemyksen mukaan sitä, että verkkokurssilla voidaan työskennellä monella eri tavalla ja tehdä niin avoimia kuin ongelmalähtöisiä tehtäviä. S. Lehto (2003) suosittaa huomioimaan opiskelijan siten, että kurssin sisällön rakentaminen voisi rakentua opiskelijan omien tarpeiden ja oppimistyylin mukaan. Koli ja Silander (2002: 35) tuovat tässä yhteydessä esiin opetuksen ja oppimisprosessin läpinäkyväksi tekemisen opiskelijoille. Se tarkoittaa sitä, että opiskelijoille kerrotaan rehellisesti se, mitä heiltä odotetaan, mitkä rajat toimimiselle on asetettu sekä mitä mahdollisia toimintamalleja käytetään tai on mahdollista käyttää. (Emt. 35.)

Tella ym. (2001: 233) asettavat **materiaalien** tehtäväksi tuoda verkko-opetukseen erilaisia esityskeinoja esimerkiksi multimedian keinoin, joilla kurssiaineistoa voidaan elävöittää. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että mahdollisimman monen multimedian elementin käyttö olisi päämääränä. Esimerkiksi Montonen (2008: 41) korostaa oppimateriaalin henkilökohtaisuutta opiskelijaa kohtaan. Tällä hän tarkoittaa sitä, että hyvin valitut elementit ja oppimateriaali saavat opiskelijassa aikaan tunteen, että oppimateriaali olisi suunnattu juuri hänelle (emt. 41). Myös S. Lehto (2003) suosittaa kurssia suunniteltaessa etsimään parhaita vaihtoehtoja esittää materiaali huomioiden parhaiten opiskelijaa palvelevat muodot. Näyttäisi siltä, että huolellinen suunnittelu ja tarkoitukseen sopivat materiaalien esityskeinot muodostavat laadukkaan perustan hyvälle verkkokurssille.

Työvälineiden ja medioiden valinnalla Tellan ym. (2001: 233) mukaan viitataan siihen, että käytettävät välineet ja niiden käyttötavat tulisi tiedostaa ja analysoida, että verkko-opiskelu onnistuisi. Myös Kalliala (2002: 137, 140–141) näkee tärkeänä, että opettaja osaa käyttää monipuolisesti erilaisia välineitä apunaan ja näkee myös näiden erilaisten työvälineiden mahdollisuudet. Tella ym. (2001: 251–253) kutsuvat medioiden käyttöön liittyvien taitojen tiedostamista mediataidoiksi, joita ovat esimerkiksi viestinnällisen ilmapiirin luomisen taito, motivoinnin ja aktivoinnin taito, oikeiden medioiden valinnan hallinta sekä realistisen ja objektiivisen kuvan välittäminen verkon mahdollisuuksista ja rajoituksista.

Edellä mainittujen hyvän verkkokurssin osatekijöiden yhteyttä tähän tutkimukseen havainnollistaa se, kuinka suuri kaikkien huomioonotettavien asioiden määrä verkkokurssia suunniteltaessa on. Luvussa 2.4 esitetyt erilaiset verkko-oppimisympäristöt ja niiden helppokäyttöisyys ei tarkoita sitä, että verkkokurssin suunnittelu ja toteutus olisi nopeasti tehtävissä. Suunnittelun jälkeen aloitetaan verkkokurssin toteuttaminen rakentaen oppimisympäristöön tarvittava sisältö, oppimateriaali, oppimistehtävät, ohjeistukset ja oppimisprosessin aikaiset työkalut, joita ovat vuorovaikutus-, arviointi- ja ohjaustyökalut (Oja & Kleimola 2007: 85). Verkkokurssien suunnittelun kestosta kertoo Kalliala (2002: 60), että suunnitteluun saattaa kulua aikaa muutama viikko tai siitä voi muodostua useiden kuukausien

mittainen projekti. Tella ym. (2001: 36) toteavatkin, että verkko-opetus saattaa viedä enemmän aikaa kuin perinteinen lähiopetus, sillä se sitoo opettajan verkkokurssin operointiin. Näyttäisikin siltä, että opettajan myös odotetaan olevan kursilla useammin ja näkyvämmiin esillä kuin perinteisessä lähiopetuksessa, jossa opetus tapahtuu näkyvästi ainoastaan tietyinä ennalta sovittuna aikana ja sovitussa paikassa.

2.6 Yhteenveto

Lähteistäni nousi esiin se, että verkko-opiskelu antaa mahdollisuuden pääosin ajasta ja paikasta riippumattomaan opiskeluun Internetin välityksellä tietyin rajoituksin. Rajoituksia ajan ja paikan vapautteen asettaa esimerkiksi opiskelijan perhe- tai työelämä. Internetin käyttöä koskevista tilastoista tein päätelmän verkko-opiskelun yleistymisestä. Lisäksi totesin lähteiden perusteella, että on yleistä verrata verkko-opiskelua perinteiseen lähiopetukseen. Montonen (2008: 13, 21) totesi tähän syyksi sen, että on yleistä ajatella verkkokurssi samansisältöisenä kuin perinteinen lähiopetuskurssi, jossa kaikki materiaali on siirretty verkkoon. Esitin verkko-opiskelun ja lähiopetuksen vertailulle perusteluksi sen, että perinteinen lähiopetus tarjoaa luonnollisen, tutun ja paljon tutkitun vertauskohdan verkkokurssille. Lähteistä ilmeni, että käsitykset verkko-opiskelusta ovat sen kehityksen alkuaajoista muuttuneet sekä myös verkkokurssien koostamismenetelmät ovat kehittyneet. Koostamismenetelmät mahdollistavat monien sellaisten tekijöiden käytön, jotka edistävät parempaa oppimista.

Verkko-opiskeluun liittyy verkko-opetus, jossa keskeisenä ajatuksena on erilaisten toiminta- ja opiskeluympäristöjen määrittäminen. Nostin esiin Kallialan (2002: 20) jaottelun verkko-opiskelusta, johon lisäsin myös Mannisen (2001: 58–64) näkemyksiä. Verkko-opiskelu jakaantuu kolmeen tyyppiin: verkon käyttöön lähiopetuksen tukena, itsenäiseen verkko-opiskeluun sekä monimuoto-opetukseen. Kirjallisuudesta nousi selvimminkin esiin monimuoto-opetus, johon viitataan usein vaikka tarkoitettaisiin myös muita verkko-opiskelun tyyppisiä. Lähteistä selvisi, että monimuoto-opetuksessa etsitään verkkokurssin suorittamiselle vaihtoehtoisia tapoja ja käytetään avuksi monia median muotoja.

Lähdekirjallisuudessa nousi esiin se, että verkko-oppimisympäristö sisältää kaikki verkkokurssin rakentamiseen tarvittavat työkalut, ja että se on oppimista tukeva www-sivusto. Verkkokurssi sen sijaan on tuote, joka koostetaan verkko-oppimisympäristöjen työkalujen avulla. Lähteissä käytettiin opettajaa esimerkkinä verkkokurssien suunnittelussa. Hän koostaa valitsemistaan elementeistä tarkoituksenmukaisen ja opiskelijoiden oppimistarpeet huomioon ottavan verkkokurssin. Hyvän verkkokurssin osatekijöitä valitsin kuvaamaan Tellan ym. (2001: 232) didaktisen verkko-opiskeluympäristön ruokaympyrän. Opettaja poimii ruokaympyrän jokaisesta osasta haluamansa palaset, joita hän hyödyntää muodostaessaan verkkokurssin. Verkko-opiskeluympäristön ruokaympyrän käsittelemisellä pyrin havainnollistamaan sitä, että verkkokurssi ei ole välittömästi ja vaivattomasti verkkoon laitettava valmis kokonaisuus, vaan sen luominen mielekkääksi ja oppimista edistäväksi vaatii suunnittelua sekä kovaa työtä.

3 OPPIMINEN JA SEN EDISTÄMISEN KEINOT VERKKO-OPISKELUSSA

Tässä luvussa käsittelen verkko-opiskelua oppimiskokemusten näkökulmasta ja pohdin erilaisia näkemyksiä niiden edistämiseksi verkkokursseilla. Tarkoitukseni on syventää oppimisen käsitettä ja löytää sen avaintekijät. Oppiminen on osa opiskelua. Oppimista edistävien keinojen etsimiseksi selvitän ensimmäisenä oppimisen teoreettista taustaa luvussa 3.1. Tämän jälkeen tarkastelen oppimista sitä edistävien tekijöiden näkökulmasta luvussa 3.2. Luvuissa 3.2.1–3.2.4 kokoan yhteen oppimista edistäviä oppimisnäkemyksiä, joiden perusteella poimin keskeiset elementit luvussa 3.3 esittämiini keinoihin mahdollistaa mielekäs ja elämyksellinen oppiminen. Viimeiseksi luvussa 3.4 esitän yhteenvedon koko luvun pääasioista.

3.1 Oppimisen lähtökohdat verkko-opiskelussa

Ihminen asettaa Korhosen (2003: 48–49) näkemyksen mukaan toiminnallensa tietoisesti tavoitteita, joita rakentaessaan ja joihin pyrkiessään ihminen oppii. Montonen (2008: 85) kuvaa *oppimista* siten että, se on jotain joka muuttuu. Se voi olla hänen mukaansa esimerkiksi jonkin asian oivaltamista, erilaisten merkitysten sisäistämistä tai sen tiedostamista, että inspiraatio herää tekemällä eikä odottamalla sen tuleamista (emt. 85). Montosen näkemys oppimisesta on samoilla linjoilla Alamäen ja Luukkosen (2002: 86) näkemyksen kanssa, jotka määrittelevät oppimisen sisäisten mallien muokkaamiseksi ja luomiseksi.

Korhonen (2003: 49) näkee oppimiselle ja opetukselle ominaiseksi erilaisten argumenttien kriittisen tarkastelun, perspektiivien vertailun ja niiden yhdistelyn sekä pyrkimyksen täsmentämään erilaisia teorioita ja ajattelutapoja. Engeström (1981: 16) puolestaan näkee oppimisen sellaisena yksilön käyttäytymisen ja persoonallisuuden muovautumisena, joka tapahtuu yksilön kokemusten kautta. Enqvist (1999: 28) lisää oppimisen lähtötilanteessa tärkeäksi myös opiskelijan jo entuudestaan tietämän tiedon. Näyttäisikin siltä, että oppiminen keskittyy tiiviisti ihmisen omaan käsitykseen

ympärillään olevista asioista sekä taitoon osata verrata aikaisempaa tietämystään uuteen tietoon ja halun myös muuttaa aikaisempia käsityksiään.

Matikaisen (2001: 33–34) jakaa oppimisen verkko-oppimisympäristöissä opetusteknologiseen didaktiikkaan, kognitiiviseen pedagogiikkaan ja didaktisiin näkökulmiin. Matikainen (emt. 33) näkee keskeisenä **opetusteknologisessa didaktiikassa** behaviorismin, eli ihmisen ehdollistamisen. Siinä oppiminen on mekanistista ja ihminen on ulkoapäin ohjautuva olento, joka verkko-opetuksessa näkyy tarkkana opetuksen etukäteissuunnitteluna. Engeström (1981: 18) lisää ehdollistumisen tapahtuvan tiedostamatta. **Kognitiivisessa pedagogiikassa** Engeström (emt. 15) toteaa keskeistä olevan kiinnostus ihmisen tapoihin, joilla hän sääntelee käyttäytymistään ja muodostaa maailmankuvansa. Siinä Engeström (emt. 15) pohtii ihmistä tavoitteellisesti toimivana olentona, joka ei ainoastaan sopeudu ympäristöön, vaan myös muuttaa sitä. Vastaavan käsityksen antaa myös Matikainen (2001: 34), joka toteaa kognitiivisessa pedagogiikassa painotettavan tiedon käsittelyä ja opiskelijan aktiivista roolia tiedonsaannissa. **Didaktisissa näkökulmissa** keskitytään Matikaisen (emt. 34) mukaan yksilöön eikä ollenkaan opiskelijoiden kesken tapahtuvaan vuorovaikutukseen.

Oppimisen perusteena edellä mainitut opetusteknologisen didaktiikan, kognitiivisen pedagogiikan ja didaktisten näkökulmien kautta voi ymmärtää myös perustaa niille asioille, joilla oppimista voidaan tehdä paremmaksi. Jos oppimisessa on tärkeää ihmisen oma tietoisuus itsestään, näyttää se luonnolliselta huomioon otettavalta asialta mietittäessä keinoja, joilla oppimista yritetään parantaa.

3.2 Oppimisen edistäminen

Verkko-oppimisympäristöissä tapahtuva oppiminen antaa opiskelijalle mahdollisuuden tietämyksen jakamiseen oppimisympäristön eri toimijoiden kanssa, jossa oppijat kehittävät ajatuksiaan toisten jo aikaisemmin luoman tiedon perusteella. He voivat myös itse tuoda esille kohtaamiaan ongelmia, joita yhdessä muiden oppijoiden sekä opettajan kanssa pohditaan ja joihin pyritään löytämään ratkaisuja. Tätä kutsutaan

yleisemmin *yhteisölliseksi tiedon rakentamiseksi*. (Koli & Silander 2002: 28.) Tellan ym. (2001: 24) näkökulma on, että yhteisöllisyys verkko-opetuksessa tuo potentiaalia yhteistyöhön, jota erilaisten käyttäjäryhmien välillä on. Tämä näkemys vahvistaa luvussa 2.5 esittämäni Tellan ym. hyvän verkkokurssin osatekijöitä kuvanneen kuvion (kuvio 3.) kohdan opiskeluympäristön toimijoista, jossa korostettiin opettajan ja opiskelijoiden yhteistyötä uuden verkkomateriaalin tuottajina jakaessaan tietoaan.

Uutta tietoa luodessaan opiskelija asettaa itselleen ongelmia, arvioi itseään kriittisesti, syventää hankkimaansa tietoa sekä luo uusia työskentelyteorioita yhdessä opettajan kanssa yhteistyössä, oppien toinen toiseltaan (Nevgi & Tirri: 2003: 23). Tämä tapaus kuvastaa optimitilannetta, sillä opiskelijat eivät aina näyttäisi toimivan ennalta määriteltyjen suunnitelmien mukaisesti. Puhuessaan verkko-opiskelua varhaisemmasta etäopetuksesta, Holmberg (1992: 45) korostaa, että vaikka ei ole varmaa, miten opiskelijat noudattavat ennalta määriteltyjä työskentelytapoja, ovat ennako-odotusten vastaisesti toimivien opiskelijoiden toimet kuitenkin hyödyllisiä kurssin suunnittelijoille kokemuksena. Hänen näkemyksensä on, että ne laittavat kurssisuunnittelijat miettimään omia toimintatapojaan ja saavat heidät miettimään uusia tavoitteita (emt. 44–45). Ennako-odotusten vastaisesti toimivien opiskelijoiden mahdollisuuden näkee myös S. Lehto (2003) puhuessaan verkko-opetuksesta, että vaikka oppimisprosessin suunnitteluun käytettäisiin paljonkin aikaa, sisältää se silti aina mahdollisuuden yllätyksiin. Luvuissa 2.3–2.5 nousi opettajan rooli keskeiseksi verkkokurssin suunnittelijana ja toteuttajana. Näyttäisikin siltä, että verkko-opiskelussa opettajan rooli on tärkeä luodessa sellaista verkko-oppimisympäristöä, jossa toteutuu edellä mainittu yhteisöllinen tiedonrakentaminen. Nevgi ja Tirri (2003: 22) kuvaavat verkko-oppimisen olevan tiedon hakemista ja selailemista. Se voi heidän mukaansa olla myös yhteisen tiedon rakentamista ja muokkaamista.

Luvussa 2.5 tuli esiin verkkokurssin suunnittelussa opiskelijan, jonka tavoitteena on oppiminen, huomioiminen suunnittelun keskipisteenä. Verkkokurssien näkökulmasta asiaa on pohtinut Korhonen (2005: 166), joka selvittää näkemystään opiskelijakeskeisestä oppimisesta verkkokursseilla tiedonhankinnan, osallistumisen ja asiantuntijuuteen kasvun prosessina. **Tiedonhankinnan** prosessissa oppiminen on

tiedonhankintaa, tiedon siirtämistä ja käsitteellistämistä, jolloin oppimisen ohjaus puolestaan on yksilökeskeistä sekä säänneltyä ja perustuu ”valmiiden tuotosten arviointiin ja palautteeseen”. **Osallistumisena** ymmärrettävä oppiminen on yhteisöllistä tiedon rakentamista, jossa tietoa jaetaan ja muokataan verkkokurssin osapuolten kesken. Tällaisessa ympäristössä myös osallistuminen ja kommunikaatio painottuvat. (Korhonen 2005: 166.) **Asiantuntijuuteen kasvun** prosessissa Korhonen (2005: 168–169) näkee asian oppimisen ja sen ohjaamisen yhteydessä siten, että opiskelijat ovat verkko-oppimisympäristöissä usein opiskelemaansa alueen noviiseina ja ohjattavissa olevina tiedon omaksujina, kenen asiantuntijuus kehittyy hitaasti ja säänneltyä. Tämä johtaa siihen, että verkko-oppimisympäristö muuttuu tiedon jakamisen ja ohjaukseen liittyvien pulmien ratkaisupaikaksi (emt. 168–169).

Korhosen näkemystä vastaavan näkökulman esittää Manninen (2001: 56), joka lähestyy oppimisympäristöjä metaforien kautta. Hän näkee verkko-oppimisympäristön ”ekosysteeminä”, paikkana, virtuaalilana tai dialogina. Oppimisympäristöä **ekosysteeminä** tarkasteltaessa yksilöiden sosiaalisia tapahtumia pohditaan heidän elämässä vaikuttavien oppimistilanteiden kautta, kuten koti, kaverit sekä työ. **Paikkana** tarkasteltaessa oppimisympäristöissä painotetaan sitä, että opiskelijalla on erilaisia välineitä ja resursseja käytettävissään oppimisessaan. **Virtuaalilana** oppimisympäristö tarkoittaa perinteisen lähiopetuksen kaltaista virtuaaliluokan luomista Internetissä tai esimerkiksi videoneuvottelua opiskelijoiden ja opettajan välillä. Oppimisympäristöä **dialogina** tarkasteltaessa tarkoitetaan oppimisympäristöä opiskelijoiden välisenä dialogina tai jopa opiskelijan sisäisenä ajatteluna, jolloin oppimiselle ei välttämättä tarvita edes virtuaalista tilaa tai fyysistä paikkaa. (Emt 56–57.)

Edellä mainitut Korhosen ja Mannisen näkemykset tuovat esiin niin opettajaa kuin opiskelijaa miellyttävän, hyvän oppimisen mahdollistavan verkko-oppimisympäristön rakentamisen vaikeutta. Nevgi ja Tirri (2003: 23) tuovat esiin tällaisten vuorovaikutteisten ja interaktiivisten verkko-oppimisympäristöjen kehittämisen kustannusten suuruuden sekä niiden haastavan kehittämisen. Mikäli kuitenkin opiskelija halutaan pitää verkkokurssien suunnittelun keskipisteessä, näkee Enqvist (1999: 56)

verkkotyöskentelyn auttavan oppimisympäristöjen käyttöä siten, että todellisen maailman ongelmat ja asiat voidaan tehdä merkitykselliseksi opiskelijalle.

Seuraavassa käsittelen erilaisia oppimisenäkemyksiä, joiden avulla opiskelu on pyritty suuntaamaan kohti mielekkyyttä ja elämyksellisyyttä. Näitä ovat aktivoiva opetus, mielekäs oppiminen, kokemuksellinen oppiminen ja elämyksellinen oppiminen. Niissä kaikissa esitetään oppimisen parantamiseksi konkreettisia keinoja, joita voidaan soveltaa myös verkkokursseihin. Alaluvuissa 3.2.1–3.2.4 etsin yhteyttä näiden oppimisenäkemyksien välillä fokusoiden erityisesti niiden esittämiin elämyksellisiin keinoihin ja siihen, kuinka niiden avulla voitaisiin parantaa verkko-opiskelukokemuksia. En näe siis eri oppimisenäkemyksiä toistensa vaihtoehtoina, vaan pikemminkin toisiaan täydentäviä näkemyksinä ja koostankin niissä esitetyn pohjalta mielekkään ja elämyksellisen oppimisen keinot omaa tutkimustani varten alaluvussa 3.3.

3.2.1 Aktivoiva opetus

Lonka (1991: 12) näkee *aktivoivassa opetuksessa* keskeisenä tavoitteena oppimisen. Aktivoivassa opetuksessa tiedettyjen faktojen tallentaminen ei ole oppimista, vaan tärkeää olisi korostaa opiskelijan roolia vastuullisena omasta oppimisestaan ja kannustaa häntä etsimään sekä rakentamaan oppimista asioistaan merkityksellisiä kokonaisuuksia (emt. 12). Koli ja Silander (2002: 21) määrittelevät aktiivisen opetuksen sellaiseksi, jossa pyritään vaikuttamaan opettajan rooliin siten, että hän muuttuu pelkästä tiedon eteenpäin välittäjästä opiskelijan yhteistyökumppaniksi ja työn ohjaajaksi. Opiskelijoilla on yleensä verkkokursseilla apukeinoja, jotka mahdollistavat merkityksellisemmän oppimisen. Näistä apukeinoista kerron lisää seuraavassa.

Koli ja Silander (2002: 28–29) näkevät asian siten, että oppimisympäristöistä voidaan tehdä paremmin oppijan tiedonkäsittelyprosessia tukeva tarjoamalla erilaisia ajattelun apuvälineitä, kuten kirjoittamisen mahdollisuus, käsitekaaviot sekä erilaiset simulaatiot. Lisäksi opiskelijan verkkokurssille laatimat kirjoitukset voivat olla muiden opiskelijoiden nähtävillä ja heillä on myös kommentointimahdollisuus. Tällöin syntyy

mahdollisuus useamman opiskelijan väliselle vuorovaikutukselle ja voidaan puhua *hajautetusta kognitiosta*. (Koli & Silander 2002: 28–29.) Aktivoiva opetus ei ole ainoa oppimisenäkemys, jossa hajautettu kognitio esiintyy, sillä vuorovaikutusta monen opiskelijan ja opettajan välillä nähdään syntyvän samalla tavalla myös mielekkäässä, kokemuksellisessa ja elämyksellisessä oppimisessa.

Ihmiselle on luonnollista rakentaa mielessään yhteyksiä aiemmin hankkimaansa tietoon. Tämä luo pohjan sellaisten asioiden paremmalle muistamiselle, joihin ihminen joutuu kiinnittämään useita kertoja paljon huomiota. (Lonka 1991: 12–13.) Tällaisissa tapauksissa huomio suuntautuu siihen, miten yhteyksiä aiempaan tietoon pystytään paremmin rakentamaan. Silander ja Koli (2003: 155) suosittavat pyrkimään oppimisprosessiin, jossa syntyy aitoa ja syvällistä ymmärrystä. Lonka (1991: 15) painottaisi sellaisia alueita, joista opiskelijalla on henkilökohtaista kiinnostusta. Myös opiskelijan metakognitiolla eli tiedolla omista taidoistaan, tiedoistaan sekä strategioistaan, on Longan (emt. 16) mukaan aktiivinen rooli opiskelijan oman tekniikkansa ymmärtämiseen ja sen toimivuuteen. Tällöin hän myös osaa tarvittaessa korjata huomaamiaan puutteita (emt. 16–17). Silander ja Koli (2003: 155) korostavat opetuksessa olevan olennaisena ajatuksena, että opiskelijaa tuetaan asiantuntijuutensa kehittämisessä ja autetaan häntä myös kehittämään uusia toiminnallisia malleja opittavista asioista.

Aktivoivan opetuksen perusteista oppimiskokemusten parantamiseksi näyttäisi erottuvan opiskelijan oman kiinnostuksen esiin saaminen verkkokurssilla. Lonka (1991: 21–22) näkee aktivoivalla opetuksella kolme periaatetta. Ensimmäinen periaate on, että uutta oppimista syntyy, kun opittava asia liitetään aikaisempaan mielekkääseen tietoon. Tämän varmistamiseksi olisi hyvä ottaa selvää opiskelijoiden aiemmasta tietotaustasta. Toisena periaatteena Lonka (emt. 21) toteaa sen, että oppimista tehostaakseen opettajan tulisi auttaa opiskelijaa oppimistilanteessa. Tällä hän tarkoittaa epäonnistumisten syiden tarkkailua ja opiskelijan auttamista tiedostamaan heikkoutensa. Kolmantena periaatteena Lonka (emt. 22) näkee palautteen antamisen tärkeyden, sillä opiskelijan olisi hyvä saada palautetta kokonaisvaltaisesta oppimisprosessistaan, ei pelkästään oppimisen lopputuloksesta kuten esimerkiksi tenttivastauksista.

Aktivoivassa opetuksessa tuodaan esille keinoja, joilla opiskelijoiden halu oppia saataisiin herätettyä. Siinä myös korostetaan opiskelijan halua oppia asia siten, että hän ymmärtäisi perusteellisesti sen tarkoituksen. Tämän saavuttamiseksi keskeisenä nähdään opiskelijan tiedostaminen siitä, että hänellä itsellään on vastuu omasta oppimisestaan.

3.2.2 Mielekäs oppiminen

Mielekkään oppimisen perusteet ovat hyvin samankaltaisia kuin aktivoivan opettamisenkin pääperiaatteet. Mielekäs oppiminen tulee usein esiin puhuttaessa merkityksellisestä toiminnasta, joka pyrkii ymmärtämiseen ja omaan ajatteluun (Nevgi & Tirri 2003: 29). David Ausubel on esittänyt 1960-luvun alussa ajatuksen käsitteiden merkityksestä mielekkäässä oppimisessa (ks. Novak 2002: 64). Mielekkään oppimisen teoriaa lähti kuitenkin kehittämään Joseph D. Novak, jonka näkökulma mielekkääseen oppimiseen on käsitteiden merkityksen muodostaminen ja niiden tulkinta visuaalisesti (emt. 50–51).

Mielekkäässä oppimisessa tärkeää Novakin (2002: 29) mukaan on aikaisemman tiedon merkityksellisyys oppimistilanteessa, jossa oppijan täytyy tietää jo entuudestaan opittavasta asiasta jotain, pystyäkseen luomaan yhteyden uuteen informaatioon. Toisekseen materiaalin olisi Novakin (emt. 29) näkemyksen mukaan hyvä olla mielekästä ja tiedolla pitäisi olla merkitys myös muuhun tietoon nähden. Viimeisenä huomiona Novak (emt. 29) korostaa sitä, että oppijalla tulisi itsellään olla halu oppia uutta tietoa ja liittää sitä entiseen tietoon.

Nevgi ja Tirri (2003: 31) liittävät mielekkääseen oppimiseen myös todellisten tilanteiden tuomat kontekstit, joissa oppimista tapahtuu tilannesidonnaisesti. Oppimisympäristö, jossa mielekäs oppiminen otetaan huomioon, antaa opiskelijoille mahdollisuuden yksilölliseen etenemiseen toisten opiskelijoiden kanssa. Se myös muuntautuu uusiin tarkoituksiin ja on tiedonrakentamista tukeva. (Emt. 35.) Tieto, joka on opittu mielekkäästi, on Novakin (2002: 44) näkemyksen mukaan sellaista tietoa, jota

opiskelija tuntee hallitsevansa ja tuntee sen voimakkaasti omakseen. Novak (2002: 44) vertaa mielekkäästi opittua tietoa ulkoa opittuun tietoon siten, että vastoin kuin mielekkäästi opitussa tiedossa, ulkoa opitulla on ainoastaan heikko yhteys opiskelijan kokemuksiin ja hän ei tunne hallitsevansa tietoa.

Voitaisiin sanoa, että mielekäs oppiminen syventää aktivoivassa opetuksessa esiin tulleita asioita. Mielekkäässä oppimisessa korostetaan edelleen opiskelijan oman oppimishalun saamista esiin. Tässä tuotiin aktivoivan opetuksen seikkojen lisänä esiin oppimisen liittäminen todellisiin tilanteisiin, jolloin mielekkäästi opittu tieto tuntuu opiskelijasta paremmin hallittavalta kuin ulkoa opittu tieto.

3.2.3 Kokemuksellinen oppiminen

Kokemuksellinen oppiminen koostuu Juutin (1998: 128) näkemyksen mukaan tietojen ja taitojen keräämisestä yhteen uuden päämäärän ja yhteisen strategian aikaansaamiseksi. Siinä eri osapuolet jakavat kokemuksensa toistensa kanssa, minkä Juuti (emt. 129) toteaa elävöittävän oppimistilanteita ja auttavan ylläpitämään opiskelijoiden motivaatiota opiskella. Kolin (2008: 48) näkemyksen mukaan kokemuksellisessa oppimisessa keskeistä on erilaisten kokemusten havainnointi, teoretisointi, analysointi ja niiden uudelleen suuntaaminen.

Edellä mainittuja asioita Juuti (1998: 129) nimittää reflektiiviseksi ajatteluksi, jossa oppimisessa käytetään apuna keskustelua muiden opiskelijoiden kanssa, mikä opetuksen yhteydessä elävöittää oppimistilanteita tuomalla niihin lisäarvoa, joka ylläpitää opiskelumotivaatiota. Reflektiivisyydestä puhuvat myös Alamäki ja Luukkonen (2002: 94) määritellessään reflektiivisyyden omien kokemusten pohtimiseksi. He lähtevät selvittämään reflektiivisyyttä oppimateriaalin avulla. Hyvä digitaalinen oppimateriaali on Alamäen ja Luukkonen (emt. 94) mukaan sellainen, joka laittaa opiskelijat miettimään ja kyseenalaistamaan nykyisiä toimintatapoja.

Alamäki ja Luukkonen (2002: 94) vertaavat reflektiivisyyttä myös työmaailmaan, jossa he toteavat, että pitkä työkokemus ei välttämättä opeta, vaan erilaisten kokemusten

merkitys nousee esiin vasta siinä vaiheessa, kun huomataan sen poikkeavan aikaisemmista käsityksistä tai se sisältää jotain mitä ei ole osattu odottaa. Sekä Juuti (1998: 132) että Alamäki ja Luukkonen (2002: 95) näkevät kokemuksellisessa oppimisessa tärkeänä myös sen, että oppimateriaali on linkitetty todellisiin arkipäivän tilanteisiin. Juuti (1998: 128) esittää kokemuksellisen oppimisen yhteydessä myös elämykset näkökulmasta, jossa mieli ja elämykset kytkeytyvät toisiinsa ilman ajattelua, mikä mahdollistaa nopean, uudenlaisen oppimisen.

Kokemuksellinen oppiminen on tähän saakka esitellyistä oppimisnäkemyksistä abstraktein. Myös siinä on kuitenkin nähtävissä samat elementit kuin aiemmin käsitellyissä näkemyksissä. Siinä on kyse tiedon jakamisesta ja todellisten tilanteiden tuomasta paremmasta oppimismotivaatiosta. Kokemuksellisen oppimisen yhteydessä mainittiin myös elämykset uudenlaisen oppimisen näkökulmasta.

3.2.4 Elämyksellinen oppiminen

Elämyksellisen oppimisen juuret ovat elämys- ja seikkailupedagogiikassa, jonka parhaiten tunnettu kehittäjä on vuosina 1886–1974 elänyt Kurt Hahn (ks. Telemäki 1998: 11, 13). Elämyspedagogiikka pyrkii pohtimaan enemmän kasvatuksellisia puolia, kun vastaavasti seikkailukasvatus ennalta ennakoimattomuuteen ja etukäteisen suunnittelun puutteeseen. Kuitenkin käytännössä elämyspedagogiikkaa ja seikkailukasvatusta on vaikea erottaa toisistaan. (Emt. 20–21.)

Seikkailupedagogiikassa kasvatuksellisiin tarkoituksiin käytetään apuna erilaisia seikkailuja ja jännittäviä elämyksiä (Telemäki 1998: 11). Seikkailu on Telemäen (emt. 19) mukaan vapaa-aikaa, jonka lopputuloksesta ei ole varmuutta. S. Lehto (2003) näkee seikkailun merkityksen ihmiselle siten, että ihmiset etsivät mitä hurjimpia tapoja saada sisältöä elämälleen sekä kokea elämyksiä. Tärkeää Telemäen (1998: 19) mukaan on, että seikkailu pohjautuu omaan valintaan ja vapaaehtoisuuteen ilman pakottamisen tai taivuttelun tarvetta. Seikkailun tunteen ja elämysten kokemisen ei kuitenkaan välttämättä tarvitse liittyä äärimmäisyyksiin liittyviin tilanteisiin. S. Lehdon (2003)

mukaan ihmiset voivat saada elämyksiä arkipäiväisistäkin asioista, sillä pääosassa eivät ole fyysiset puitteet vaan mielen sisäiset tapahtumat.

Verkko-opiskelun alalla elämyspedagogiikan ja seikkailukasvatuksen näkyminen näkyy eri oppimisnäkemysten yhdistämisessä elämykselliseksi oppimiseksi. Lehto (2004: 175) tuo esiin Kokkolan Chydenius-Instituutissa käyttöön otetun elämyksellisen verkko-oppimisen, jossa kokemuksellisen oppimisen avulla mahdollistetaan elämysten kautta mielekkäät oppimiskokemukset. Lehto (emt. 175) selventää verkko-opetuksen rakentuvan elämyksellisessä verkko-oppimisessa kokemuksellisen oppimisen lisäksi vapaaehtoisuudesta, yksilöllisyydestä sekä ennakoimattomuudesta. Oppimisprosessit ovat henkilökohtaisia ja huippuelämyksen kokeminen oppimistilanteessa on yksilöllinen kokemus (emt. 175).

Alamäki ja Luukkonen (2002: 92) tarkastelevat elämyksellistä oppimista materiaalin kannalta siten, että hyvän digitaalisen materiaalin tulisi kertoa opiskelijalle jokin tarina. Erilaisten mediaelementtien käyttö elämyksien ja tarinoiden luomiseen on suunnilleen sama kuin hyvä mainos, joka jää mieleen (emt. 2002: 92). Tästä voisi päätellä, että tärkeää olisi kaikkien mahdollisten multimedian elementtien käyttö. Näin ei kuitenkaan ole, sillä S. Lehto (2003) esittää elämyksellisen oppimisen työskentelytavoissa kiinnostavien työtapojen ja sisältöjen olevan tärkeämpiä kuin uutuudenviehätys, jolloin opiskelijaa saadaan motivoitua paremmin verkko-opetukseen.

Elämykset tuntuvat sellaiselta asialta, jonka tarkoitusta on vaikea konkreettisesti selittää. Tämä on luultavasti osasy sille, miksi sitä ei ole käytetty enempää verkko-opetuksessa. Enqvist (1999: 273) toteaa tuskin olevan mahdollista mitata objektiivisesti sitä, milloin oppimissaavutus tuntuu opiskelijasta elämykseltä ja milloin hän tuntee saavutuksestaan ylpeyttä. Enqvistin mukaan opiskelija itse osaa arvioida etenemisensä laadun parhaiten, sillä oppimiselämykset voivat olla opiskelijalle hyvinkin tärkeitä samalla, kun ulkopuoliselle ne voivat olla lähes merkityksettömiä. Edellä kuvatun kaltaiset tuntemukset vievät oppimista eteenpäin ja elämyksellisyyden arvioinnissa onkin tyydyttävä selvittämään enemmän näitä elämyksistä aiheutuvia tekijöitä. Saavutetut onnistumiset ja positiiviset kokemukset kohottavat opiskelijan

itseluottamusta. Oppija oivaltaa osaavansa, oppivansa ja pärjäävänsä. (Enqvist 1999: 273.)

Elämyksellisessä oppimisessa keskeisenä elementtinä ovat seikkailu ja elämykset. Tätä pidetään lukemieni lähteiden mukaan tärkeänä, jotta voitaisiin sanoa verkko-opiskelun olevan mielekästä. Elämyksellinen oppiminen kokoaa yhteen aiemmin esiteltyt oppimisnäkökymykset, jotka toimivat alustuksena elämykselliselle oppimiselle. Elämyksellinen oppiminen perustuu siihen, että opiskelijalle tarjotaan esimerkiksi tarinoiden kautta hyvin laadittu ja eri median elementtejä taidokkaasti huomioiva oppimismateriaali. Keskeistä on kuitenkin, että käytetyt elementit ovat tarkoituksenmukaisia.

3.3 Keinot mahdollistaa mielekäs ja elämyksellinen oppiminen

Edellisessä luvussa (3.2) esitin erilaisia oppimisnäkökymyksiä, jotka osoittautuivat olevan toisiaan hyvin lähellä. Tässä alaluvussa tarkoituksena on käsitellä konkreettisemmin näiden oppimisnäkökymysten esittämiä keinoja oppimisen saamiseksi mielekkäämmäksi ja elämykselliseksi. Perusajatukseni siis on irtaantua oppimisnäkökymysten nimityksistä siten, että oppimisnäkökymykset eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan tarjoavat yhdistettynä kattavan käsityksen elementeistä, joiden avulla opiskelijalle pystytään mahdollistamaan mielekkäämpi ja elämyksellinen oppiminen. Oman tutkimukseni kannalta nämä kaikki ovat kiinnostavia, sillä ne pyrkivät mielekkyyden ja elämyksellisyyden tuomiseen oppimiseen.

Alamäki ja Luukkonen (2002: 92, 95) pohtivat opetuksen havainnollistamista siten, että digitaalinen oppimateriaali voidaan nähdä tukijärjestelmänä, joka tarjoaa mahdollisuuden vastata tiedon tarpeeseen. Nevgi ja Tirri (2003: 43) korostavat opetuksen merkitystä siten, että opetuksella ei taata oppimista, mutta silloin jos opetus on laadukasta ja opettajalla on käytössään hyvät välineet käyttää verkkoympäristöä apunaan, tukee se myös opiskelijaa oppimisessaan. Verkko-oppimisen näkökulmasta tavat, miten toimitaan ja vuorovaikutus ovat verkkokurssin onnistumisen kannalta

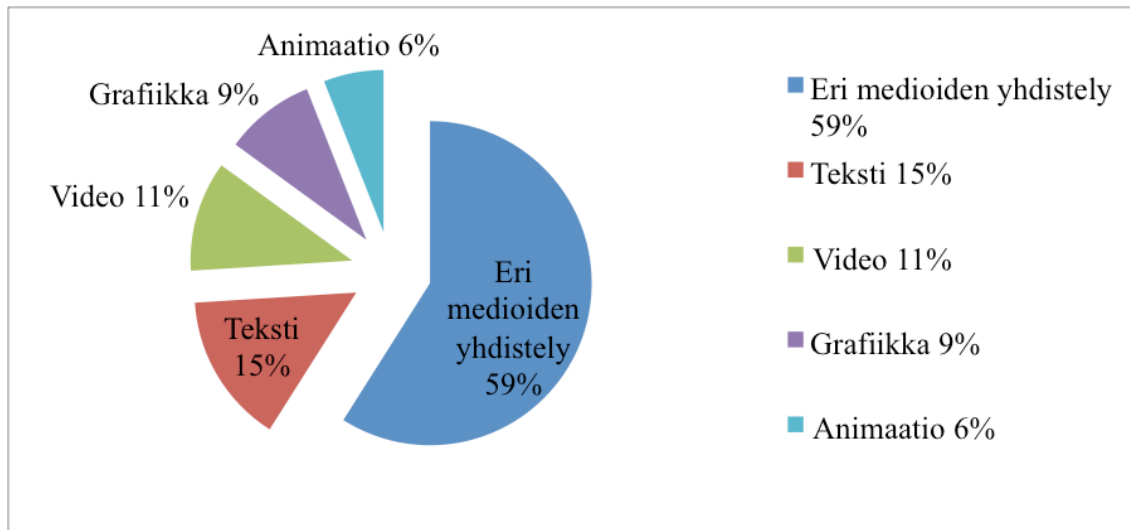
ensiarvoista. Voitaisiin sanoa, että oppimateriaali, opetus sekä toimintatapojen suunnittelu edistävät paremman verkko-opiskelun mahdollistamista.

S. Lehto (2003) tuo verkko-opetuksen opiskelijakeskeisen suunnittelun ja toteuttamisen yhteydessä esille mielekkyyden, käytettävyyden, monimuotoisuuden sekä visuaalisuuden, jotka liittyvät mahdollisuuksiin toteuttaa mielekkäämpää ja elämyksellisempää oppimista. Kokemuksellinen oppiminen (vrt. luku 3.2.3) avaa tien mielekkäiden oppimiskokemusten syntyyn elämyksellisyyden kautta (Lehto 2004: 174–175). Hyvässä oppimisessa Alamäki ja Luukkonen (2002: 85–87) näkevät opiskelijan oppivan tiedon melkein tiedostamattaan oman tiedonhalunsa myötä. Oppimisen voidaan heidän mielestään tällöin sanoa olevan hyvää. Opetuksen näkökulmasta Lehto (2004: 174) suosittaa, että kurssien suunnittelussa olisi hyvä perustella, miksi saatu informaatio on tärkeää ja mihin asiaan se on käyttökelpoista. Vieläkin helpompaa hänen mukaansa olisi, mikäli opiskelija pystyisi peilaamaan tietoa omiin kokemuksiinsa ja tiedostaisi, että elämyksellisyyttä ja seikkailuntunnetta voidaan saavuttaa aivan arkipäiväisten kokemustenkin piiristä (emt. 174). Myös Alamäen ja Luukkosen (2002: 87) käsitys hyvästä oppimisesta ja oppimateriaalista on se, että siinä tieto saa aina merkityksen sekä se liitetään tilanteeseen ja jopa elämyksiin edeten kokonaisuuksista yksityiskohtiin.

Opiskelijat käyttävät opiskellessaan myös erilaisia oppimistyylejä, joita Alamäki ja Luukkonen (2002: 96–97) jaottelevat loogisiin pohtijoihin, käytännöllisiin toimijoihin, teoreetikoihin ja ajattelijoihin. He korostavat kuitenkin, että on tärkeää opiskelijan kannalta, että opiskelijat itsekin kehittävät erilaisia oppimistyylejä, jolloin myös oppimaan oppimisen valmius kehittyisi (emt. 97). Voitaisiin sanoa, että opiskelijoiden erilaisuus ja yksilöllisyys tulee esiin jo heidän oppimistyyleissään. Monissa tutkimuksissa (ks. esim. Fetaji & Fetaji 2007: 311; Blöchl, Rumetshofer & Wöb 2003) onkin päädytty siihen, että verkko-oppimista suunniteltaessa tulisi välttää oppijoiden kategorioimista samaan muottiin. Yleensä tässä tilanteessa tutkimuksissa kehoitetaan ottamaan huomioon opiskelijoiden erilaiset oppimistyylit ja tavoitteet oppimisen parantamiseksi ja kannustetaan kehittämään yksilöllisiä palveluja ja monimuotoisia tapoja esittää oppimateriaali oppijoiden omien mieltymysten mukaan. Tätä perustellaan

yleensä ajatuksella, jotta opiskelijalla olisi käytössään juuri hänelle sopiva oppimateriaali. (Blöchl ym. 2003; Lehto 2004: 176; Fetaji & Fetaji 2007: 309, 311.)

Jokaisella ihmisellä on oma tapansa kerätä ja järjestää informaatiota hyödylliseksi tietämykseksi (Illinois Online Network 2007). Oppimisprosessiin voidaan Blöchlin ym. (2003) mukaan vaikuttaa positiivisesti, mikäli opiskelijat saavat päättää omasta etenemisestään ja heille annetaan erilaisia heidän omiin oppimistyyliihinsä sopivia apukeinoja. Näitä erilaisia apukeinoja voidaan tarjota esimerkiksi multimedian keinoin. Fetajin ja Fetajin (2007: 310) suorittama tutkimus South East European University -yliopistossa Makedoniassa (ks. kuvio 4) osoittaa, että yli puolet opiskelijoista (59%) pitää eri medioiden yhdistelystä kurssilla, kun taas tekstimuotoinen esityskeino (15%) jää vähemmän suosituksi. Videon käyttö (11%) ja grafiikka (9%) saavat hyvin tasapuolisen tuloksen. Pienimmäksi osuudeksi suosituimmista mediatyypeissä jäävät animaatiot (6%) .



Kuvio 4. Opiskelijoiden mielipide suosituimmista mediatyypeistä kurssilla (Fetaji & Fetaji 2007: 310).

Tulokset osoittavat ainakin Fetajin ja Fetajin tutkimuksessa, ettei yksikään mediatyyppi nouse selkeästi toista merkityksellisemmäksi. Oma tulkintani tuloksille on se, että tärkeimpänä opiskelijat näkevät eri medioiden yhdistelyn, mutta he myös toivovat, että

esimerkiksi perinteisempänä mediatyyppinä tunnettu tekstimuotoinen media säilytetään silti pääosassa. Myös omassa tutkimuksessani vertaan opiskelijoiden suosituimpia mediatyyppejä, mikä mahdollistaa kulttuurierojen tulkitsemisen saaduissa tuloksissa.

Pedagogiikkaa etäopetuksessa tarkastellessaan toteavat Alamäki ja Luukkonen (2002: 85), että se, mikä puuttuu useimmista ratkaisuista, on todellisen tilanteen tuoma mielikuvamaailma, tarinan kerronta ja elämyksellisyys. Toisaalta ainakin Montosen (2008: 67) kokemuksen mukaan verkkokursseilla esiintyy paljon tunteita. Montonen (emt: 68) on pitämillään verkkokursseilla havainnut, että opiskelijoiden lukemalla tekstillä on niin merkittävä vaikutus heihin, että he eivät yksinkertaisesti keksi kommentoitavaa luetusta tiedosta. Tästä voisi päätellä sen, että ainakin elämyksien suuntaan verkkokurssit ovat kehittyneet joko tahattomasti tai tahallisesti. Tällä hetkellä verkko-opiskelu perustuu vielä pääosin tekstipohjaisuuteen. Tulevaisuudessa eri viestintäkanavat tarjoavat parempia mahdollisuuksia oppimisen ja opetuksen käyttöön ja niitä käytetään vielä nykypäivääkin laajemmin. (Siitonen & Valo 2007: 60.) Eri medioiden yhdistely voi yksinkertaisimmillaan verkkokurssin materiaalin tuottamisessa tarkoittaa sitä, että pyritään luettavan tekstin vähentämiseen ja sen osittaiseen muokkaamiseen kuviksi (Lehto 2004: 179).

Luvussa 3.2.4 elämyksellisen oppimisen yhteydessä puhuin oppimateriaalissa monipuolisten multimedian elementtien käyttämisestä. Monipuolista erilaisten elementtien käyttöä edustaa *visualisointi*. Meisalo, Sutinen ja Tarhio (2003: 132–133) esittävät visualisoinnin tiedon havainnollistamiskeinona, jonka avulla tuetaan oppimista ja asian ymmärtämistä. Visualisoinnin merkitys on suuri erityisesti opetussovelluksissa. Jos ruudulla näkyvä kuva eroaa siitä mallista, joka ihmisellä on mielessään, joutuu hän ponnistelemaan merkittävästi näiden mallien välillä ja varsinainen oppiminen häiriintyy. (Emt. 133.)

Meisalo ym. (emt. 133, 135) viittaavat erilaisiin tietokoneella käytettäviin opetussovelluksiin kuten ohjelmointia opettavaan ohjelmaan, jolla opiskelija voi tutkia itse rakentamaansa sovellusta, painottaessaan sitä, että opiskelijan ei tulisi joutua muovaamaan mielikuviaan ohjelman suuntaiseksi, vaan ”ohjelman on sopeuduttava

opiskelijalle käyttökelpoiseksi työkaluksi”. Saman periaatteen voisi siirtää myös verkkokurssin käyttämiseen siinä suhteessa, että verkko-oppimisympäristön muotoileminen luvussa 2.4 esitettyjen periaatteiden mukaisesti opiskelijoiden tarpeiden mukaan on tärkeämpää kuin se, että käytössä olisi aina sama oppimisympäristön pohja ja samat välineet vuorovaikutukselle vaikka kaikki käytetyt välineet eivät olisi kurssin kannalta edes tarkoituksenmukaisia.

Brusila (2005: 60) esittää verkko-oppimisympäristöjen visuaalisuuteen liittyviä näkemyksiä. Verkko-oppimisympäristössä rakennetulla verkkokurssilla on aina jokin visuaalinen ilme käyttöliittymässään. Brusila (emt. 60) toteaa, että visuaalisen tyylin luomisessa keskeisiä ovat tutut ja tunnistettavat piirteet, joiden tunnistaminen parantaa tiedon ymmärtämistä. Hän tuo esiin käyttöliittymän graafisen ilmeen suhteen kokemuksellisuuteen siten, että miellyttävä graafinen ilme parantaa myös opiskelijan kokemusta. Meisalo ym. (2003: 137) puolestaan toteavat erilaisten visuaalisten havainnollistamismenetelmien käyttömahdollisuuden olevan hyvä erityisesti aloitteleville tai keskitason opiskelijoille. Tällaisille opiskelijoille monipuoliset visualisointikeinot ovat tärkeä tapa tutustua ja käyttää helposti ohjelmaa. Meisalo ym. (emt. 137) toteavat myös, että toisaalta tottuneita käyttäjiä liiat visualisointikeinot häiritsevät, sillä he ovat tottuneet mahdollisimman yksinkertaiseen, esimerkiksi tekstipohjaiseen esitysmuotoon.

Edellä mainittujen asioiden perusteella näyttäisi siltä, että parhaat mielekästä ja elämyksellistä oppimista mahdollistavat keinot ovat sellaisia, joissa on käytetty monipuolisesti ja tarkoituksenmukaisesti eri mediatyyppejä. Pyrkimys materiaalien ja opetuksen suunnittelussa nähdään sellaisena, jossa opiskelija ei edes itse aina huomaa oppivansa, koska käsiteltävä asia on hänelle merkityksellistä. Verkkokursseilla myös tunteilla nähdään olevan rooli. Voitaisiin sanoa, että eri mediatyyppien yhdistely verkkokursseilla ei varmastikaan tunteiden määrää vähennä, mutta tunteiden määrän lisääntyminen ei ole huono asia verkkokurssin kannalta. Tunteet osoittavat sitä, että opiskelijan käsittelemällä asialla on ollut hänelle jotain merkitystä. Hän on siis kokenut elämyksen. Elämyksiä voivat aiheuttaa myös visuaaliset elementit verkkokursseilla.

Oppimisalustan visuaalisen ilmeen suunnittelu ja siinä käytettävät opetusvälineet voivat olla merkittävä tekijä siinä, että opiskelija kokee oppimisympäristön itselleen sopivaksi.

3.4 Yhteenveto

Oppiminen on Montosen (2008: 85) mielestä jotakin, joka muuttuu. Sen sijaan Engeström (1981: 16) näkee kokemusten muokkaavan yksilön käyttäytymistä ja persoonallisuutta, jonka Engeström mieltääkin oppimiseksi. Huomasin lähteiden pohjalta, että oppimista tarkastellessa on tärkeää tunnistaa keinot, jolla oppimista voidaan edistää. Lähteistä nousi esiin yhteisöllinen tiedon rakentaminen, jossa tärkeänä asiana näen opiskelijoiden välisen sekä opiskelijan ja opettajan välisen tiedon jakamisen. Näin osapuolet voivat oppia toisiltaan ja kehittää osaamistaan.

Lähteissä korostui verkko-opiskelun ennakoimattomuus sellaisissakin tilanteissa, joissa etukäteissuunnittelu on tehty huolellisesti. Pohdin lähteiden pohjalta, että opiskelijaa sekä opettajaa miellyttävää oppimisympäristöä on vaikea rakentaa. Käsittelin erilaisia oppimisenäkemyksiä, jotka olivat aktivoiva opetus, mielekäs oppiminen, kokemuksellinen oppiminen ja elämyksellinen oppiminen. Aktivoiva opetus pohjautuu keinoihin herättää opiskelijan halu oppia. Mielekkäässä oppimisessa korostuu aikaisemman tiedon merkitys sekä todellisten tilanteiden liittäminen oppimiseen. Kokemuksellisessa oppimisessa keskeistä on tiedon jakaminen ja erilaisten kokemusten jakamisen merkitys. Nämä oppimisenäkemykset sisältävät suuria yhtäläisyyksiä, mutta niiltä osin kun ne eivät ole yhtäläisiä, täydentävät ne toisiaan.

Oppimisenäkemyksiä tarkastellessani havaitsin, että elämyksellinen oppiminen toimi eräänlaisena aiemmat oppimisenäkemykset yhteen kokoavana näkemyksenä. Elämyksellisessä oppimisessa esiintyvät seikkailu ja tarinankerronta, jossa opetettava tieto pyritään esittämään sellaisissa konteksteissa, jotka ovat mielekkäästi laadittuja ja tarkoituksenmukaisia. Monissa aiemmissa tutkimuksissa nousi esiin, että mielekästä ja elämyksellistä oppimista saataisiin edistettyä, mikäli oppilaita ei kategorioitaisi samaan muottiin. Heidän yksilölliset tarpeensa pitäisi huomioida ja oppimiskokemusta parantaa

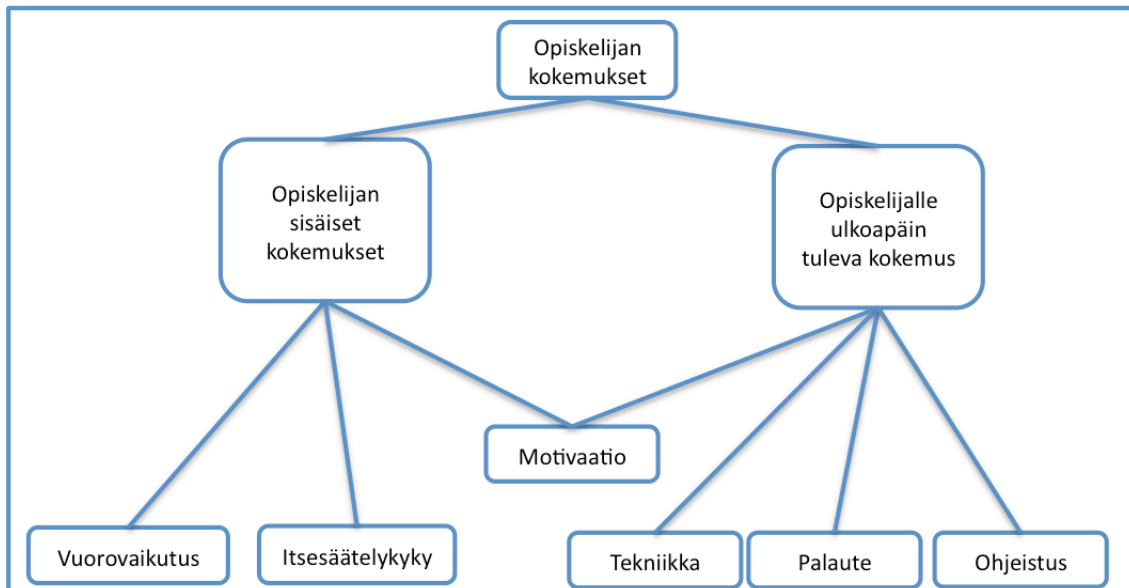
panostamalla oppimisympäristön visuaaliseen puoleen sekä eri mediatyyppien monipuoliseen käyttöön.

Halusin havainnollistaa tässä luvussa oppimisen tärkeyttä verkko-opiskelussa. Pyrin tuomaan esille sen, että verkko-opiskelun lähtökohtana on oppiminen, jonka perusteiden kautta voidaan lähteä kehittämään verkko-opiskelua paremmaksi. Jotta verkko-opiskelua voitaisiin kehittää paremmaksi, käsittelen erilaisia oppimisnäkömymiä. Niitä tulee käsitellä sen vuoksi, jotta pystyttäisiin näkemään ne mahdollisuudet, joita on tarjolla verkkokursseja kehitettäessä. Päämääränä tässä luvussa oli käsitellä verkko-opiskelussa esiintyviä oppimisen mielekkyyden ja elämyksellisyyden mahdollisuuksia, joita hyödynnän myös kyselyn vastauksia tulkitessani.

4 VERKKO-OPISKELUKOKEMUKSIEN LUOKITTELUN PERIAATTEET

Aiemmin käsittelin verkko-opiskelun ominaispiirteitä ja siihen liittyvää käsitteistöä (luku 2) sekä oppimista ja sen edistämistä verkko-opiskelussa (luku 3). Näiden pohjalta valmistelin teoreettisen taustan verkko-opiskelulle. Tässä luvussa pohdin aiemmin tehdyissä tutkimuksissa nousseita opiskelijoiden ja opettajien verkko-opiskelu- ja opetuskokemuksia antaakseni vertailukohdan seuraavassa luvussa esittelemilleni www-kyselyn tuloksille.

Kuvioon 5 olen koonnut kirjallisuudessa esitetyistä kokemuksista yhtenäisen luokittelun, jossa erotan ne toisistaan alkuperänsä perusteella. Olen jakanut opiskelijan kokemukset kahteen pääluokkaan, jotka ovat opiskelijan sisäiset kokemukset sekä ulkoapäin opiskelijalle tulevat kokemukset. Erilaiset kokemukset olen jakanut vuorovaikutukseen, itsesäätelykykyyn, motivaatioon sekä tekniikkaan, palautteeseen ja ohjeistukseen.



Kuvio 5. Opiskelijan kokemusten jakaantuminen sisäisiin kokemuksiin ja ulkoapäin tuleviin kokemuksiin.

Kuvion 5 luokituksen mukaan vuorovaikutus ja itsesäätelykyky ovat selvästi opiskelijan sisäisiä ja subjektiivisia kokemuksia. Motivaatio sijoittuu keskelle, koska motivaatiota voi olla niin sisäistä kuin ulkoista. Selkeästi ulkoapäin opiskelijalle tulevia kokemuksia aiheuttavat objektiiviset tekniikkaan, palautteeseen ja ohjeistukseen liittyvät kokemukset. Seuraavaksi perustelen luvuissa 4.1–4.6 laatimani luokittelun teoreettista taustaa ja käsittelen jokaista tarkemmin.

4.1 Vuorovaikutus

Vuorovaikutus nähdään verkko-opiskelussa tärkeänä koskien yksilön ja ryhmän välistä informaatiota (Tella ym. 2001: 135). Se kuvastaa hyvin myös luvussa 2.5 esitetyn kuvion (kuvio 3) opiskeluyhteisön toimijoiden välistä kanssakäymistä. Vuorovaikutus on esimerkiksi Matikaisen (2001: 47) mukaan asia, jota verkkopohjaisissa ympäristöissä haetaan ja jota pidetään hyvänä. Vuorovaikutuksella tarkoitetaan Matikaisen (2001: 18–19) mukaan ihmisten yhteydenpitoa toisiinsa. Myös kaikki keskustelu on vuorovaikutusta, kuten myös erilaiset ilmeet ja eleet tai esimerkiksi teot kuten poistuminen, kannustaminen tai välinpitämättömyyden osoittaminen. Vuorovaikutuksen välineinä nähdään esimerkiksi puhelimen, sähköpostin ja tekstiviestien käyttäminen. (Matikainen 2001: 18–19.)

Vuorovaikutuksen yleisyydestä ihmisen jokapäiväisessä elämässä voidaan päätellä, että vuorovaikutus on myös koko ajan läsnä opiskelijankin elämässä. Vuoskoski ja Portimojärvi (2006: 145) vahvistavatkin havainnon toteamalla oppimisen ja opiskelun perustuvan vuorovaikutukseen. Tämän vuoksi verkko-opetuksen ymmärtämisen kannalta keskeistä on vuorovaikutuksen ja sen välineiden tunteminen (emt. 145). Ihmiset ovat jatkuvasti kommunikaatioyhteydessä toisiinsa ja heidän koko elämänsä perustuu erilaisiin kohtaamisiin, kuten kasvokkain puhumiseen tai esimerkiksi sähköpostin käyttämiseen.

4.1.1 Vuorovaikutus verkkoympäristöissä

Vuorovaikutus verkkoympäristöissä ei ole välttämättä sidottu tiettyyn aikaan. Mannisenmäki (2003: 42) korostaa, että vastapuolen reaktioita voidaan lukea kasvojen käytävissä keskustelussa itse tilanteesta, kun taas verkossa keskusteltaessa kaikki dokumentoituu ja keskusteluihin voidaan palata vielä myöhemminkin. Myös Matikainen (2001: 29) tuo esiin vuorovaikutuksen dokumentoitumisen verkko-opiskelussa. Hän korostaa, että vuorovaikutus ei verkossa välttämättä tapahdu samaan aikaan toisten kanssa, mikä on tilanne juuri ei-reaaliaikaisissa keskusteluissa. Matikainen (2003: 122) lisää myös, että tällöin vuorovaikutuksesta tulee katkonaista, mikä esimerkiksi Mannisenmäen (2003: 42) näkemyksen mukaan saattaa heikentää keskusteluun osallistumisen innokkuutta. Verkkokurssin järjestämiselle onkin suuri haaste kannustaa opiskelijoita keskusteluun ja omaksua se, ettei keskustelun silti pitä olla muodollista, vaikka sitä olisikin aikaa harkita.

Verkkokurssien vuorovaikutuksellisuuden yhteydessä esitetäänkin (ks. esim. Matikainen 2003: 122; Portimojärvi & Donnelly 2006: 31), että vuorovaikutus on vaikeasti tulkittavaa ja helpommin väärintymmärrettävää silloin, kun viestijän sosiaalinen asema on epäselvä ja nonverbaali viestintä puuttuu. Verkko-opiskelussa opiskelijat kokevat Matikaisen (2003: 122) mukaan rajoitteeksi sen, ettei opiskelija pysty välittömästi kokoamaan mielessään analyysiä keskustelukumppanistaan kaikkien niiden sosiaalisten merkkien puuttuessa, jotka ovat näkyvissä ainoastaan kasvojen kohdattaessa.

Esimerkiksi Lindbergin (2004: 144) tutkiessa yliopiston opiskelijoiden vuorovaikutusta, ilmeni opiskelijoiden kommenteissa muun muassa se, että persoonaton viestintä vei halun kirjoittaa mitään järkevää, koska ei tiennyt kuuleeko kukaan. Matikaisen (2001: 68) Helsingin yliopiston avoimen yliopiston opiskelijoilla suorittamasta tutkimuksesta sen sijaan selviää, että eräs opiskelija koki keskustelewansa täysin tuntemattomalle ihmiselle, joka vain ilmaisee mielipiteensä, johon hän taas vastaa. Vastavuoroisesti vastakohtaan persoonattomalle viestinnälle asettaa tilanne, jossa persoonaton viesti menee perille vastapuolen mielestä jopa liiankin hyvin ja viesti ymmärretään väärin.

Edellä kuvatun kaltaisesta tilanteesta esimerkin antavat Portimojärvi ja Donnelly (2006: 37), jossa tekstipohjainen kommunikaatio ymmärretään väärin tai tutorin kehittäväksi tarkoittama palaute ymmärretään aiheettomasti negatiiviseksi, voi tilanne johtaa tyytymättömyyteen ja ristiriitoihin. Näyttäisi siltä, että verkkoa ei tämän perusteella välttämättä voidakaan kutsua täydelliseksi kommunikaatiovälineeksi. Everetts (1998: 158) painottaakin kirjoitustaidon sekä ajatuksella lukemisen taidon tärkeyttä. Hänen mukaansa verkko-opiskelussa ei ole mahdollisuutta korjata toisen väärinkäsitystä välittömästi kuten kasvotusten keskustellessa. Vaatii siis kärsivällisyyttä ymmärtää toisten kirjoittamat asiat oikein ja olisi hyvä myös uskaltaa kysyä tarvittaessa tarkennusta.

Toisaalta persoonattomalla viestinnällä näyttäisi myös olevan kannattajansa. Matikainen (2001: 69) esittääkin näkökulman siitä, että kaikki eivät haluakaan tutustua kanssaopiskelijoihinsa, jotta objektiivisuus toisten kirjoituksia kohtaan ei häviäisi. Toisaalta taas Nevgin ja Tirrin (2003: 83) tutkimuksessa verkko-oppimista edistävästä ja estävästä tekijöistä eräs naisopiskelija kuvasi kurssinsa keskeyttämisen syytä yksinäisyyden ja turhautumisen kautta. Tässä tapauksessa opiskelija kaipasi reaaliaikaista kommentointia.

4.1.2 Vuorovaikutus inhimillisenä toimintana

Vika ei aina kuitenkaan ole kurssin toteutuksessa. Opiskelijoilla itsellään on suuri rooli siinä, miten verkkokeskustelut koetaan. Yleensä alussa opiskelijat kuvittelevat, että heidän tulisi tuottaa verkkoon mahdollisimman valmista, puhdasta ja hiottua tekstiä. Usein unohdetaan se, että emmehän me kasvokkainkaan aina mieti sanomiamme asioita loppuun saakka. (Korhonen 2003: 136; Nevgi & Tirri 2003: 86–87; Lindberg 2004: 149–150.) Estot osallistumiselle voivat mennä jopa niinkin pitkälle, ettei yksinkertaisesti uskalleta ottaa keskusteluun osaa, sillä eräs opiskelija esimerkiksi Nevgin ja Tirrin (2003: 87) tutkimuksessa ei rohjennut tutustua muihin saman aiheen opiskelijoihin.

Lindberg (2004: 139–140) huomasi tutkimuksessaan myös, että usein vuorovaikutus hiipuu kurssin edetessä alun innostuneisuuden tunteista. Opiskelijat eivät enää jaksaa kiinnostua aiheesta ja tällöin vuorovaikutus häiriintyy. Ajan kuluessa verkossa käydyt keskustelut saattavat muuttua siten, että niille on tyypillistä vain oman pakollisen viestin kirjoittaminen suoritusmielessä, kun yhteinen keskustelu puuttuu melkein kokonaan. Opiskelijat valittavatkin usein turhautumistaan pakollisiin keskusteluihin. He näkevät Lindbergin mukaan viestien kirjoittamisen pakkosuorittamisena ja tällöin sujuvan vuorovaikutuksen saavuttaminen on lähes mahdotonta. Lindberg toteaaakin, että pelkkä omien ajatusten jakaminen ja kysymysten tekeminen eivät pysty tuottamaan korkeatasoista vuorovaikutteista viestintää. (Emt. 139–140.)

Matikainen (2001: 27) sanoo vuorovaikutuksen tietoverkoissa asettuvan kirjeen ja puheen välille. Hän esittää, että käyttäjät, heidän suhtautumisensa ja toimintansa määräävät vuorovaikutuksen luonteen, sillä vuorovaikutus on välttämätöntä inhimilliselle toiminnalle ja ilman sitä ihminen ei olisi ihminen samalla tavalla mitä hän nyt on (emt. 9, 16). Nurmela ja Suominen (2007: 14–15) korostavatkin sitä, että opiskelijoiden olisi hyvä kokea vuorovaikutus omaa oppimisprosessia eteenpäin vieväksi, sillä keskustelu toimii sitä paremmin, mitä tiiviimmin se on integroitu osaksi oppimisprosessia.

4.1.3 Vuorovaikutus ryhmissä

Matikainen (2001: 19) liittää vuorovaikutukseen kuuluvaksi myös ryhmät, jolloin ”ryhmän jäsenten pitää määritellä itsensä ryhmäksi”. Verkkoympäristössä tosin Matikaisen (emt. 29) käsityksen mukaan ryhmän jäsenten itsemäärittely vaikeutuu, koska osallistujat eivät välttämättä havaitse olevansa osa ryhmää. Koulutusmaailmaan kuuluu Matikaisen (2001: 13) mukaan länsimaisessa kulttuurissa individualismi, jossa korostetaan ihmisen omaa tahtoa ja valintoja. Yksilöllisyys ei kuitenkaan aina ole riittävä peruste ajamaan opiskelijaa oppimisprosessissa eteenpäin. Tähän Enqvist (1999: 128) toteaa, että verkko-opiskelua voidaan tukea ryhmien avulla, jolloin esimerkiksi 2–3 hengen ryhmissä toimiminen tuo tukea, turvaa ja varmuutta työskentelyyn sekä samalla kynnys asioiden tekemiseen madaltuu. Pienryhmien käyttö tuottaa yhteistä

tietoa ja jokaisen ryhmän jäsenen työskentely on myös eduksi toisille. Ryhmän kaikkien jäsenten työskentelyllä on merkitys kunhan kaikki ovat sitoutuneet tavoitteiden saavuttamiseen ja panostavat ryhmätyöhön. (Kalliala 2002: 45; Siitonen & Valo 2007: 59–60.) Siitonen ja Valo (2007: 59) näkevät verkko-opetuksen usein kertaluontoisena tapahtumana, jolloin tietty kurssi on suoritettava tietyinä ajanjaksona. Tällöin ongelmaksi muodostuu heidän näkökulmansa mukaan se, että opiskelijat eivät opi tuntemaan toisiaan tarpeeksi. Verkko-opetuksessa saavutetaan harvoin pysyvän yhteisön tunnetta, koska opiskelijaryhmä yleensä kootaan tiettyä kurssia varten, minkä jälkeen ryhmä hajoaa eikä opiskelijoilla ole aikaa tutustua toisiinsa (emt. 59).

Se, että kaikki ryhmän jäsenet ovat sitoutuneet yhteisiin tavoitteisiin olisi ihanteellinen tilanne. Ongelmia syntyy lähinnä silloin kun joku ei toimi ryhmän eduksi. Kalliala (2002: 41) tuo esiin kokemuksen, jossa erään opiskelijan kertomuksen mukaan ryhmätyö oli hänen osaltaan katastrofi, kun hänen parinsa lopetti kurssin kesken puolivälissä ja jätti opiskelijan tilanteeseen, jossa hän joutui hätäisesti keksimään uuden projektityön itselleen. Tietenkään ryhmätöiden avulla ei keskeyttämisiltä voida välttyä. Sitoutumista ryhmätöiden käyttämisessä aiheuttaa lähinnä velvollisuudentunne. Mikäli joku on ryhmätöistä poissa, tulee hänelle mitä luultavimmin huono omatunto, mikä puolestaan vaikuttaa työn intensiteettiin (Enqvist 1999: 113).

Ajankäytöllisesti ryhmätapaamiset rytmittävät tehtävien tekemistä ja lisäksi ryhmä itsessään velvoittaa jokaista jäsentään osallistumaan tehtävien tekemiseen (Kalliala 2002: 37). On hyvin luonnollista, että yritetään enemmän silloin kun omat tekemiset vaikuttavat myös muiden työhön. Tietyt sovitut ryhmän kokoontumiskerrat vaikkapa verkon välityksellä jaksottavat tehtäviä ja asettavat omalla painollaan ryhmän jäsenille tiettyjä määräaikoja milloin jokin tehtävän osa tulisi olla valmis. Toisaalta osa etenkin työelämässä olevista aikuisopiskelijoista saattaa olla tyytyväisiä saadessaan tehdä yksin töitä, mikä todistaa sen, ettei ryhmätyö ole aina oikea ratkaisu (Kalliala 2002: 41). Kuten on voitu jo huomata, ei tässäkään asiassa löydy helposti jokaista tyydyttävää ratkaisua.

4.2 Itsesäätelykyky

Itsesäätelykyvyn valinta perustuu luvussa 3.2.1 esille tulleeseen aktivoivan opettamisen keskeiseen seikkaan, jossa esitettiin opiskelijan metakognition aktiivinen rooli. Itsesäätelykyvyssä kontrolloidaan lisäksi omaa oppimista ja sen parantamisen mahdollisuuksia miellyttävän lopputuloksen tarjoamiseksi niin opiskelijalle kuin opettajallekin. (Brooks ym. 2001: 13, 155.)

Vuorovaikutuksen lisäksi toinen verkko-opiskelusta puhuttaessa usein esiin nousevista aiheista on itsesäätelykyky (ks. esim. Brooks ym. 2001: 155). Brooks ym. (emt. 13) mukaan opiskelijan hyvällä itsesäätelykyvyllä viitataan aktiivisesti omaa oppimistaan kontrolloivaan oppijaan, joka käyttää hyviä oppimisstrategioita ja on motivoitunut. Verkko-opiskelussa opettajalla ei ole suoraa tietoa opiskelijoidensa tekemisistä kuten perinteisessä lähiopetuksessa, joten opiskelijoilta vaaditaan Brooks ym. (emt. 155–156) näkemyksen mukaan kykyä organisoida tekemisiään ja aikataulujaan. Opiskelijat, joilla on huono itsesäätelykyky voivat joutua vaikeuksiin verkkokursseilla, sillä kurssin ohjaaja voi ainoastaan tehdä parhaansa siinä vaiheessa kun opiskelijan osallistumisen puute nousee oppimista rajoittavaksi tekijäksi (emt. 155–156).

4.2.1 Ajanhallinta itsesäätelykyvyssä

Nurmela ja Suominen (2007: 102) toteavat, että verkko-opiskelu saattaa olla yllättävän työlästä ja arvioitua ajankäyttöä on verkko-opiskelussa vaikea määrittää. Heidän käsityksessään ajanhallinnan merkitys koostuu opiskelijoiden omasta opiskelun rytmittämisestä ja tehtävien suunnittelusta, joka on osoittautunut esimerkiksi Korhosen (2003: 145) toteamuksen mukaisesti merkittäväksi tekijäksi opintojen onnistumista silmällä pitäen. Opiskelijan oma tietämys itsestään, ja siitä miten hän organisoii tekemisiään, on keskeistä itsesäätelyn kannalta. Hän toteaa, että erityisesti aikuisopiskelijoilla on samanaikaisesti monia velvoitteita elämässään, joten opiskeluun käytettävissä oleva aika jää usein hyvin vähäiseksi. Opiskelijan oma käsitys aikansa riittävydestä ei välttämättä vastaa todellisuutta ja tästä aiheutuukin usein tehtävien palauttamisen viivästymistä ja opiskelua pitkälle yöhön väsyneenä ja uupuneena.

(Korhonen 2003: 132; Nevgi & Tirri 2003: 41; Vainionpää 2006: 190.) Brooks ym. (2001: 159) toteavat tilanteen menevän entistäkin heikommaksi silloin, jos verkkokurssin tiukat aikarajat aiheuttavat opiskelijalle esimerkiksi ajatuksen siitä, että aika ei enää riitä oppimaan materiaalia ennen määräaikaa, joten turha sitä enää on opetellakaan. Voisikin siis päätellä, että tällöin opiskelija todennäköisesti jättää kurssinsa kesken tai ainakin se aiheuttaa välinpitämättömyyttä kurssin aikataulujen suhteen ja loputkin tehtävät myöhästyvät.

R. Lehto (2003: 146) antaa esimerkin puolustusvoimien kertausharjoituksille valmentavalta verkkokurssilta, jossa verkkokurssilla opiskelija kaipasi parempaa aikataulutusta. Kurssilla käynti jäi opiskelijan kertoman perusteella viimeiseen iltaan, koska mitään tarkempia tavoitteita ja aikoja, jolloin tietyt osiot tulisi olla käytynä, ei ollut (emt. 146). Ongelmatapauksiin usein syynä näyttäisikin olevan se, että kurssien aikataulut eivät ole tarpeeksi tarkasti määriteltyjä. Kalliala (2002: 45) näkeekin asian siten, että opiskelijat pitävät tärkeänä selkeää tehtävänantoa, aikatauluja ja oppimismateriaalia. Ongelmista päätellen tuntuisi, että opiskelijat pitäisivät enemmän jopa tiukasti määräytyistä aikatauluista jolloin tehtävät tulee olla valmiina tai tietty osio käsiteltyinä. Huonolta taas tuntuisi se, että palautuksille olisi annettu esimerkiksi muutaman viikon aikajakso, jolloin annettuja tehtäviä saa palauttaa.

Tarkasti määriteltyjen aikataulujen tärkeyttä korostaa myös Korhonen (2003: 188) todetessaan tehokkaasti sovittujen tehtävien palautusaikojen ja aikataulujen olevan tärkeitä opiskelun edistymiselle. Hallittuun ajankäyttöön näkee Kalliala (2002: 37) kuuluvan sen, että opiskelija ennakoi tehtävien palautusajat ja arvioi, miten paljon tarvitaan aikaa materiaaliin perehtymiseen ja tehtävän suorittamiseen. Hänen mukaansa viimeinen yö ennen palautuspäivää ei yleensä riitä laajemman tehtävän kunnolliseen ratkaisemiseen. Näyttäisikin olevan kovin yleistä se, että tehtävien tekeminen jää hyvin myöhäiseen ajankohtaan, vaikka aikaa niiden tekemiseen olisikin kurssiaikataulussa varattu riittävästi.

4.2.2 Joustavuus ja työ määrä verkko-opiskelussa

Verkko-opiskelussa myös joustavuudella on vaikutusta opintojen sujumiseen. Tärkeänä Korhonen (2003: 151) kokee muun muassa sen, että tarpeen mukaan opintojen määräajoissa opiskelija on saanut lisäaikaa suorittamiselle. Toisaalta tässä tilanteessa on aiheellista todeta, että opettajan on varmasti vaikea joustaa jokaisessa tehtävänannossa. Opettajan työstä puhuttaessa Nevgi ja Tirri (2003: 134) toteavatkin, että opettajan työ loppuu vasta kun viimeinenkin opiskelija on saanut kurssin suoritettua. Opiskelijan aikatauluun liittyvien ongelmien perusteella voisi päätellä, että myös joustavuus on opiskelijan kannalta se asia mikä saa hänen olonsa tuntumaan levolliselta. Tietoisuus siitä, että kurssin suoritus ei välttämättä olekaan ohi, mikäli esimerkiksi kurssin aikataulut eivät täysin sovi omaan aikatauluihin, auttaa jaksamaan eteenpäin. Kuten luvussa 2.1 todettiin, usein erityisesti aikuisopiskelijoilla verkko-opiskelu sovitetaan muuhun elämään ja työn keskelle. Tällöin syntyy väistämättä joskus päällekkäisyyksiä aikatauluissa.

Brooks ym. (2001: 32) toteavat verkkokursseilla hyvin pärjäävien opiskelijoiden omaavan hyvät itsesäätelykyvyt. Heidän mukaansa kursseilla kuitenkin on todennäköisesti myös huonot itsesäätelykyvyt omaavia opiskelijoita. Kurssit ilman selvää rakennetta ja sovittuja aikatauluja ovat Brooks ym. (emt. 32) näkemyksen mukaan erityisen epämiellyttäviä huonon itsesäätelykyvyn omaaville opiskelijoille, mikä aiheuttaakin sen, että kurssin suorittaminen tippuu opiskelijan suorittamislistalla viimeiselle sijalle jolloin oppijan oppiminen vaarantuu. Opiskelija saattaa kohdata ongelmia myös kurssin liiallisen työ määrän vuoksi. Everetts (1998: 158) sekä Korhonen (2003: 150) toteavat, että usein opiskelijat kokevat hyvin negatiiviseksi sen, etteivät he saa kurssin suorittamisesta merkiksi tarpeeksi monta opintopistettä suhteutettuna vaadittavaan työ määrään. Vainionpää (2006: 152) toteaaakin sen johtuvan esimerkiksi tehtävien paljouden aiheuttamasta kiireestä. Nurmela ja Suomisen (2007: 14) selitys liiallisen työ määrän kokemiselle ovat lukuiset ympäri kurssia sirotellut pikkutehtävät, joiden suorittaminen turhauttaa. Sen todetaan johtuvan esimerkiksi siitä, että opettajat pelkäävät ettei oppimista tapahdu, mikäli opiskelijan läsnäolosta ei saada jatkuvasti jonkinlaista suoritusta näytöksi (emt. 14).

On totta, että monella verkkokurssilla saattaa tulla tunne siitä, että tehtävät tai keskustelut ovat pakollisia ainoastaan jotta opiskelijalla olisi jotain tekemistä. Yksi suuri syy tähän voisi olla siinä, että opettaja tietää usein paljon aiheestaan ja se on hänelle suuren mielenkiinnon kohde. Tällöin uhkana voisi kuvitella olevan sen, että opettaja ei laskeudu opiskelijan tietotasolle tehtäviä laatiessaan ja saattaa arvioida opiskelijalle suunnattujen tehtävien tekemiseen kuluvan ajan väärin. Siitä on seurauksena edellä mainittu liiallinen tehtävien ja muiden velvollisuuksien määrä. Kiilakoski (2003: 35) mainitseekin, että verkkokursseja suunniteltaessa suoritteiden määrä ei ole verrannollinen laatuun. Edellä mainitun perusteella ei ole ollenkaan yllätys, että yhteinen tekijä opiskelijoilla heidän antamansa palautteen pohjalta Kallialan (2002: 44) sekä Nurmelan ja Suomisen (2007: 14) näkemyksien perusteella, on juuri verkkokurssilla työmäärän kokeminen raskaammaksi verrattuna perinteiseen lähiopiskeluun.

4.3 Motivaatio

Motivaatio liittyy opiskelijan käyttäytymisen parempaan ymmärtämiseen. Motivaatio tarkoittaa Peltosen ja Ruohotien (1992: 16) mukaan motiivien eli yksilön yleistä käyttäytymisen suunnan ylläpitämisen aikaansaamaa tilaa. Motivaatio ajaa ihmistä käyttäytymään jollakin tietyllä tavalla. Se viittaa myös yksilön ympäristön voimiin, jotka joko vahvistavat hänen tarpeensa intensiteettiä tai saavat hänet luopumaan ja suuntaamaan ponnistuksensa toisaalle. Motivaatio viittaa myös yksilön käyttäytymiseen, joka on suunnattu jotakin kohti. (Emt. 16–17.) Opetustilanteita ajatellen Engeström (1981: 22) toteaa motivaation olevan pulmallisesti muovautunutta, sillä oppimistyöskentelyn tavoitteet ja motiivit eivät välttämättä ole opiskelijan mielestä aina opittavan asian käyttö ja oppiminen, vaan ne voivat olla vaikkapa pelkkä kurssiarvosanan hankkiminen.

4.3.1 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Peltonen ja Ruohotie (1992: 18–19) tarkastelevat motivaatiota tilannesidonnaisena ja jaoteltavana sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäisessä motivaatiossa syyt käyttäytymiselle ovat sisäisiä ja se on yhteydessä itsensä kehittämisen ja toteuttamisen tarpeisiin. Sisäisesti välittyneen, sisäisen motivaation palkkioita heidän mukaansa ovat esimerkiksi työn tai oppimisen ilon kokeminen. Ulkoisella motivaatiolla on riippuvuus ympäristöön ja se on yhteydessä tarpeiden tyydyttämiseen kuten esimerkiksi yhteenkuuluvuuden tarpeeseen. Ympäristöstä riippuvaisen, ulkoisen motivaation palkkioita voivat opiskelijan kohdalla olla esimerkiksi työskentely hyvän arvosanan tai opintopisteiden saavuttamiseksi. (Emt. 18–19.) Toisaalta Engeström (1981: 22) toteaa suhteutumisen edellä mainitussa tilanteessa olevan kritiikitöntä, koska tällöin opittavalla asialla ei ole henkilökohtaista suhdetta opiskelijaan. Tällöin Engeström (emt. 22) toteaa syntyvän tilanteen, jossa opiskelija opiskelee ainoastaan sitä, mistä on hänelle hyötyä arvosanojen kannalta. Motivaatio tai sen puute on yhteydessä oppimiseen, kuten Korhosen (2003: 133) tutkimat hoitoalan opiskelijat asian esittävät. Opiskelijat näkivät motivaation ja positiivisen asennoitumisen tärkeinä oppimisprosessia ylläpitävinä, sitoutumisen kannalta keskeisinä tekijöinä. Esille nousivat esimerkiksi oppimisen kokeminen mielekkäänä sekä ennakkoluuloton asenne verkko-oppimista kohtaan. (Emt. 133.)

4.3.2 Motivoitumisen ongelmat

Opiskelu perustuu pitkälti vapaaehtoisuuteen, joten Peltosen ja Ruohotien (1992: 19) näkemys on, että ihmiset opiskelevat usein sellaisia oppiaineita, jotka heitä itseään kiinnostavat ja jotka auttavat heitä saavuttamaan itse asettamansa tavoitteet. Tästä voidaan päätellä henkilökohtaisen innostuksen olevan oppimiseen positiivisesti vaikuttava asia ja tilanteessa, jossa opiskelijan opiskelema aihe kiinnostaa häntä itseään aidosti, on hän motivoitunut sitoutumaan kurssin suorittamiseen. Mäyrä (2000: 155) toteaa, että opiskelijan henkilökohtaisen innostuksen puuttuessa voivat keskusteluviestien paljous ja verkon reaaliaikaisuus uuvuttaa. Myös Everetts (1998: 158) toteaa sen, että verkkokursseilla kommunikaatio on usein pelkästään tekstin

välityksellä tapahtuvaa, aiheuttavan helposti turhautumisen tunteen. Lisäturhautumista aiheuttaa hänen mukaansa vielä se, että yleensä oppimateriaalitkin ovat tekstimuotoista, minkä opiskelija saattaa kokea syynä verkkokurssin uuvuttavuudelle (Everetts: 1998: 158).

Ongelmana saattaa olla myös materiaalin tulva. Portimojärvi ja Donnelly (2006: 37) sekä Nurmela ja Suominen (2007: 103) toteavat, että opiskelijat ylikuormitetaan helposti informaatiolla, joka tulee liian nopeasti ja vieläpä usein väärässä tai hankalasti käsiteltävässä muodossa. Verkko-opiskelijan täytyy Nurmelan ja Suomisen (emt. 103) näkemyksen mukaan pystyä arvioimaan materiaalin olennaiset ja vähemmän tärkeät asiat. Näyttäisikin siltä, että huonosti tärkeät asiat materiaalista poimiva opiskelija joutuu eriarvoiseen tilanteeseen nopean materiaalin omaksujan kanssa. Nevgi ja Tirri (2003: 89) korostavatkin, että opiskelija saattaa kuitenkin toimia virheellisesti ja yrittää opiskella kaiken annetun materiaalin kokonaisuudessaan. Tämä aiheuttaa heidän mukaansa opiskelijan ylikuormittumisen, jolloin hänelle tulee tunne siitä, että hänen täytyy oppia liian paljon uusia asioita yhdellä kertaa (emt. 89). Tilanne näyttäisi tulevan esiin erityisesti sellaisilla kiireisillä aikuisopiskelijoilla, joiden tietotekniset taidot ovat heikot, sillä Saari (2003: 51) selvittää tilannetta, jossa epävarmuus itsestä kirjoittajana yhdistettynä epävarmaan tietotekniseen osaamiseen muodostavat selvän esteen tekstin tuottamiselle. Tilanteessa, jossa opiskelija on itsestään hyvin epävarma, kehittyä hänen mukaansa helposti toiminnan lamauttava tilanneahdistus.

Lehtosen, Hyvösen ja Ruokamon (2005: 99) käsitys on, että tilanneahdistus saattaa johtaa verkkokurssin keskeyttämiseen, jolloin opiskelijalla sanotaan olevan välttämiskäyttäytyminen. Hän näkee ainoana ratkaisuna jättää opintojakson kesken, sillä verkko-opiskeluun liittyvät odotukset ja kokemukset eivät aina vastaa toisiaan (emt. 99). Opiskelun mielekkyyteen vaikuttavat myös esimerkiksi kurssikirjallisuuden kirjojen vaikeasti ymmärrettävä teksti ja tenttivaatimuksena olleiden kirjojen vieraskielisyys (Nevgi & Tirri 2003: 89). Nevgi ja Tirri (emt. 89) esittävät tutkimuksessaan opiskelijan kommentin kokemistaan vaikeuksista liittyen siihen, että tenttivaatimuksena verkkokurssille vaadittavat kirjat ovat liian vaikeita, koska ne sisältävät vieraita käsitteitä ja sanoja. Voisi päätellä, että nämä ongelmat koskevat

erityisesti vanhempia opiskelijoita, jotka eivät ole välttämättä joutuneet lukemaan vierasperäistä tekstiä ja joutuvat luonnollisesti uuden tilanteen eteen, jonka ratkaiseminen tuottaa suuria ongelmia.

Kurssimateriaalin sisällön tekeminen opiskelijalle helpoksi aiheuttaa ongelmia myös opettajille. Opettajat kertovat Vainionpään (2006: 162) tutkimuksessa huomioineensa sen, että oppimateriaalin on oltava verkkokurssilla parempi kuin perinteisessä lähiopetuksessa, sillä materiaalin puutteita ei pysty enää verkko-opiskelutilanteessa puheella ja toiminnalla täydentämään kuten lähiopetuksessa. Myös Nurmela ja Suominen (2007: 13) pohtivat oppimateriaalin laatua siten, että pelkkien PowerPointesitysten ja luentomuistiinpanojen siirtäminen verkkoon ei heidän mielestään saa aikaan toimivaa verkko-opetusta. Vastaus siihen, millä huonoja kokemuksia voitaisiin ehkäistä, ovat esimerkiksi opiskelijan oman valinnan mukaan suoritettavat tehtävät. Esimerkiksi Brooks ym. (2001: 163) mukaan erilaiset vaihtoehdot ja opiskelijalle annettavat haastavat tehtävät ehkäisevät hänen tylsistymistään.

4.4 Tietotekniikka

Tekniikan kokemusten mukaan ottaminen perustuu sille verkko-opiskelun perusseikalle, että oppimisen välineenä käytetään verkkopohjaisia oppimisympäristöjä (ks. esim. Koli & Silander: 2002: 31). Meisalo ym. (2003: 17) näkevät tietotekniikan ajattelun välineenä, joka avaa täysin uusia toimintatapoja opetukseen ja opiskeluun. Tietotekniikan avulla saadaan heidän mielestään myös teoria eloon. Voidakseen suorittaa verkko-opintoja opiskelija tarvitsee tietokonelaitteiston ja Internet-yhteyden. Nämä ovat vähimmäisvaatimuksia sille, jotta voitaisiin opiskella Internetissä etäopiskeluna. Verkkoyhteydet saattavat olla kalliita ja oheislaitteiden sekä materiaalin hankinta yhdessä kurssimaksujen kanssa voivat Nevgin ja Tirrin (2003: 85) mukaan muodostua esteeksi opiskelulle. Tietokonelaitteiston tarve ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opiskelijan tulisi välttämättä ostaa nämä laitteet itselleen. Usein opiskelijalla on mahdollista käyttää myös koulussa olevia tietokonelaitteistoja, mikäli hänellä ei kotonaan tietokonetta ole. Lisäksi näitä laitteistoja ohjelmistoineen tulisi vielä osata

käyttää hyväkseen opiskelussa. Kalliala (2002: 95) toteaa, että myös oppilaitosten tulisi tarjota opiskelijoiden käyttöön välineet, joilla verkko-opiskelu onnistuu.

Tietoteknisiä ongelmia voi esiintyä myös opiskelijasta itsestään riippumattomista syistä esimerkiksi Internet-yhteyden katketessa. Tilanne on sama myös opettajan puolella. Meisalo ym. (2003: 22) näkevät, että olisi hyvä jos opettaja käyttäisi aikaa sellaisten ohjelmistojen opetteluun, jotka auttavat häntä opiskelijoidensa edistymisen seuraamisessa. Aina ei tietokonelaitteistokaan suostu yhteistyöhön. Brooks ym. (2001: 56) mainitsevat opiskelijan tietokonelaitteiston toimintahäiriöitä voivan olla esimerkiksi selaimen tai koko laitteiston kaatuminen. Häiriöt ovat tavallisia myös verkkoyhteydessä. Vaikka yhteyksien laatu ja nopeus ovat parantuneetkin huomattavasti muutamien viime vuosien aikana, eivät erilaiset yhteyskatkokset ole kokonaan ohi. Verkkoyhteyksien toimimattomuus aiheuttaa myös haittaa opiskelukokemukseen, sillä mikäli yhteydet katkeilevat tai ovat hitaita, vie se opiskeluun varattua aikaa ja keskeyttää oppimisprosessin ainakin väliaikaisesti (Nevgi & Tirri 2003: 83; Saari 2003: 50). Lisäksi esimerkiksi toimimattomat linkit, sivuilla eteen- ja taaksepäin liikkuminen, linkkien tallentaminen ja selaimen kirjanmerkkien hallinta voivat olla ongelma-kohtia (Brooks ym. 2001: 57, 58). Tästä voidaan päätellä, että opiskelijan kohdatessa näitä monelle kokeneelle tietokoneenkäyttäjälle hyvinkin helposti ratkaistavissa olevia ongelmia, vaikuttaa se luonnollisesti siihen, että opiskelijan motivaatio laskee ärsyyntymisen vuoksi, mikä taas viivästyttää tehtävien tekemistä.

Ongelmat teknisissä asioissa paikallistuvatkin usein teknisen tuen saantiin, sillä tietokoneen käytön hankaluudet saattavat Saaren (2003: 51) mukaan estää sujuvan käytön. Teknisen tuen saatavuus koetaan hyvin tärkeäksi. Ongelmatilanteissa vastauksia ei myöskään pitäisi joutua Nevgin ja Tirrin (2003: 149) mukaan odottamaan päivää pidempään. Verkkokursseilla teknistä tukea pystytään niin haluttaessa tarjoamaan hyvinkin helposti. Ongelman muodostaakin Nevgin ja Tirrin (emt. 86) kokemuksen mukaan joskus opiskelijan oma korkea kynnys pyytää apua. Opintojen keskeyttämisen syynä on heidän mukaansa usein se, että opiskelija luulee helposti syyn olevan hänessä itsessään ja hänen taidoissaan, eikä hän uskalla pyytää apua vaikka ongelmaan löytyisi helposti ratkaisu asiantuntijan avulla.

4.5 Palaute

Palautteeseen liittyvien kokemusten käyttöä perustelen sillä, että palautteen antaminen vaatii opettajalta tarkkuutta, koska se koetaan usein arvosteluna (ks. Koli & Silander 2002: 35, 60). Rantala (2006: 73) näkee palautteen merkityksen tärkeänä erityisesti uuden oppimisen kannalta, koska palautteen avulla opiskelija voi korjata virheellistä suoritustaan. Myös Kolin ja Silanderin (2002: 31) käsityksen mukaan palautteen antaminen antaa mahdollisuuden opiskelijan osaamisen kehittymiselle. He toteavat myös, että verkko-opetuksessa keskitytään paljon koko oppimisprosessin aikaiseen opiskelijan palautteen antoon ja ohjaukseen. Nevgi ja Tirri (2003: 87) tarkastelevat palautteen antamista siitä näkökulmasta, jos opiskelija ei saa palautetta. Heidän tutkimuksessaan oppimista edistävästä tekijöistä paljastui, että joidenkin opiskelijoiden keskuudessa opettajan henkilökohtaisen palautteen viivästyminen tai tulematta jääminen aiheutti opiskelijoille ahdistusta ja kurssin keskeyttämisen (emt. 87). Tella ym. (2001: 228) puolestaan toteavat henkilökohtaisen palautteen merkityksen motivaation lähteenä, sillä palautteen avulla opiskelija tiedostuu siitä, että hänet huomataan ja huomioidaan. Tästä voitaisiin päätellä se, että on jopa suotavaa antaa vaikka ainoastaan ryhmän yleistä palautetta mikäli opettajalta ei henkilökohtaisille palautteille riittäisi aikaa.

Opettajan läsnäolon näkyminen kurssilla näyttäisi myös olevan merkittävää, sillä opiskelijoiden kommentoissa Nevgin ja Tirrin (2003: 87) tutkimuksissa esille tuli esimerkiksi opettajan häviäminen kokonaan verkosta, jolloin opiskelijalle ei välittynyt tunnetta siitä, että opettaja edes seuraisi tehtävien tekoa. On ymmärrettävää, että opettajilla saattaa olla moniakin kursseja samanaikaisesti hallinnoitavanaan. Sen ei kuitenkaan ole hyvä ilmentyä vastaamisen niukkuutena opiskelijoiden esittämiin kysymyksiin. Huono kokemus palautteesta syntyy Kallialan (2002: 45) antaman esimerkin mukaan siitä, jos opettaja lukee sähköpostinsa ainoastaan kerran viikossa ja opiskelijalta kuluu viikko odottaa opettajan vastausta.

Monissa ongelmatilanteissa verkkokursseilla nähdään Nurmelan ja Suomisen (2007: 51) mukaan syynä opettajan toiminnan vähäisyys. Opettajan läsnäolon kurssilla tulisi heidän mielestä näkyä, sillä näkymättömyys koetaan yleensä kielteiseksi. Näyttäisikin,

että ei ole riittävää, jotta opettaja laittaa tehtävät verkkoon ja jättää tekemisensä siihen kunnes kaikki ovat valmiita. Opiskelijat ovat yleensä opiskelussaan tottuneet saamaan suorituksista palautetta vaikka ainoastaan arvosanan muodossa.

Montonen (2008: 55) nostaa esiin seikan palautteen suuresta merkityksestä kirjoittajan itsetunnon kohottamiseen. Erään opiskelijan kommenttina hänen tutkimuksessaan oli se, että hän sai positiivissävyyteisistä palautteista lisäenergiaa tuleviin harjoitustöihin. Montonen toteaaakin esimerkiksi opettajan antamien tekstin parannusehdotusten olevan asia, jota opiskelijat kaipaavat. Hänen mukaansa tällaisiin korjausehdotuksiin ollaan yleensä tyytyväisiä, mikäli niitä ei käytetä liiaksi.

”Mikäli palaute kuormittuu neuvoista, miten kaiken voisi tehdä toisin, opiskelija saattaa kokea, että hän ei ole onnistunut missään, on siis epäonnistunut. Siksi palautteissa tulisi olla vähintäänkin maininta onnistumisista, vaikka niiden perään sitten ladeltaisiin korjausehdotuksia tai kysymyksiä.” (Montonen 2008: 55–56.)

Edellä mainitusta voitaisiin päätellä, että jos opettajan antamassa palautteessa tai korjausehdotuksissa on edes yksi maininta jostain hyvin tehdystä asiasta, kohottaa se opiskelijan mielialaa ja näin myös loputkin korjaamiskehotukset mielletään paljon paremmin. Päätelmää vahvistaa Kallialan (2002: 133) toteamus palautteen sävystä. Hänen mukaansa ”palaute ei saa olla tyrmäävää eikä osoittaa vain oppijan virheitä”.

4.6 Ohjeistus

Ohjeistuksen mukaan ottamisen perustelen hyvin pitkälti samoilla syillä kuin palautteenkin. Ohjeistuksen tarkoituksena on kertoa opiskelijoille, mitä heiltä odotetaan. Siksi ohjeistus vaatii palautteen tapaan opettajalta tarkkuutta koostamisen suhteen (ks. Koli & Silander 2002: 31). Nurmela ja Suominen (2007: 50–51) suosittavat, että toiminnan ohjeistuksen tulisi olla verkossa tarkempaa kuin lähiopetuksessa, koska vaikka opettajalle olisi erittäin selvää mitä kurssilla tulee tehdä milloinkin ja mitä tehtävät tekemällä saavutetaan, ei asia välttämättä ilman kunnollista ohjeistusta ole selvä opiskelijalle. Ohjeistus mahdollistaa sen kertomisen, mitä

opiskelijan odotetaan verkossa tekevän. Eli ohjeistus vastaa kysymyksiin, mitä on tehtävä ja milloin se on tehtävä, mitä opiskelijalta edellytetään ja mitä hän sillä saavuttaa. (Nurmela & Suominen 2007: 50.)

Vainionpää (2006: 152) kertoo tutkimuksessaan, että eräät opiskelijat olisivat kaivanneet laajempaa ohjeistusta kurssin aikatauluihin sekä esimerkiksi siihen, miten paljon annettuja tehtäviä tulisi pohtia ja paljonko pitäisi kirjoittaa. Kurssisivujen sekavuus sai myös negatiivista palautetta. Saaren (2003: 54) näkemys on, että verkkoaineisto olisi hyvä pitää ajan tasalla ja ottaa huomioon opiskelijapalaute. Alamäki ja Luukkonen (2002: 11) puolestaan keskittyvät enemmän työelämän ja organisaatioiden verkko-osaamisen kehittämiseen. He kommentoivat, että monet organisaatiot ovat pilanneet digitaalisen kehittämisen mainetta kelvottomilla toteutuksilla esimerkiksi oppimateriaalin muodossa, joka ollut yrityksen oman henkilöstön kirjoittamien printtimateriaalien kopioimista verkkoon tai tietoteknisten taitojen opetteluun tehtyjä valmiskursseja. Tämä väite soveltuukin hyvin myös koulutuksen puolelle ja verkko-opiskelukokemuksiin jo luvussa 4.3 oppimateriaalin laadusta motivaation yhteydessä puhuttaessa siten, että kurssimateriaalin sisältöön tulisi panostaa eikä ainoastaan kierrättää vanhaa jo moneen kertaan käytettyä materiaalia.

4.7 Yhteenveto

Erilaisten verkko-opiskelukokemusten tunnistamisen helpottamiseksi, jaottelin kokemukset vuorovaikutukseen, itsesääätelykykyyn, motivaatioon, palautteeseen sekä ohjeistukseen. Matikainen (2001: 18–19) määrittelee vuorovaikutuksen keskusteluiksi, eleiksi, ilmeiksi ja teoksi. Lähteissä tuotiin ilmi keskustelujen dokumentoituminen verkkokeskusteluissa, joihin opiskelija voi palata myöhemmin uudestaan. Tein tästä päätelmän, että vuorovaikutus ei ole aikaan sidottua. Lisäksi lähteissä kerrottiin nonverbaalin viestinnän puuttumisen vaikeuttavan vuorovaikutusta verkkokeskusteluissa. Myös persoonaton viestintä saattaa aiheuttaa väärinkäsityksiä viestien ymmärryksessä, koska vastapuolen ilmeitä ja eleitä ei kasvotusten tapahtuvan viestinnän tapaan pystyttyä verkon kautta tulkitsemaan. Matikainen (2001: 69) esittää,

että joidenkin mielestä persoonaton viestintä on hyvä asia, koska tällaiset opiskelijat tahtovatkin pitää etäisyyttä toisiin objektiivisen tarkastelun mahdollistamiseksi.

Totesin, että opiskelijoilla itsellään on suuri rooli siinä, miten he verkkokeskustelut kokevat. Lindberg (2004: 139–140) toi esille näkökulman siitä, että vuorovaikutus hiipuu alun innostuneesta keskustelusta, kun opiskelijoiden kiinnostus aiheeseen vähenee. Ryhmät ja ryhmätyöt kuuluvat vuorovaikutukseen. Opiskelun tueksi, opiskelijat voidaan jakaa 2–3 hengen ryhmiin, jolloin heidän välilleen syntyy keskinäinen kannustusmentaaliteetti. Lähteistä kävi ilmi, että ryhmätöissä saattaa tulla ongelmia, sillä kaikkien opiskelijoiden osallistumisaktiivisuus ei aina ole yhtä suuri. Yksilön velvollisuuden tunne muita ryhmäläisiä kohtaan on ryhmätöiden sitoutumista edistävä tekijä.

Brooks ym. (2001: 13) liittävät hyvään itsesäätelykykyyn oppijan, joka motivoituneesti kontrolloi omaa oppimistaan. Itsesäätelykyky yhdistetäänkin kykyyn organisoida tekemistä ja aikatauluja. Useasta lähteestä tuli ilmi opiskelijan oman ajanhallinnan puutteen aiheuttamat itsesäätelyongelmat verkkokursseilla. Ongelmat ilmenevät esimerkiksi tehtävien palautusten viivästymisenä, kun opiskelijan käsitys oman ajan riittävydestä ei aina vastaa todellisuutta. Ratkaisuksi näihin ongelmiin käyvät Kallialan (2002: 45) ehdottamat aikataulujen tarkempi määrittäminen, selkeämmät tehtävänannot ja oppimismateriaalit. Lisäksi apukeinona verkko-opiskelun sujuvampaan etenemiseen toimii riittävä joustavuus tarvittaessa. Se, että opiskelija saa tarpeen vaatiessa joustoa esimerkiksi tehtävien palautusaikaan, rauhoittaa hänen mieltään. Tosin Nevgi ja Tirri (2003: 134) huomioivat liiallisen joustavuuden tekijän opettajan puolelta siten, että kurssi päättyy hänen kohdaltaan vasta siinä vaiheessa, kun jokainen oppilas on kurssin suorittanut. Lähteistä tuli esille myös se, että opiskelijat kokevat käymänsä verkkokurssin joskus liian suuritöiseksi. Verkkokursseissa pätee se, ettei tehtävien määrä ole aina suoraan verrannollinen niiden laatuun nähden.

Lähdekirjallisuudessa motivaatio määritellään asiaksi, joka ohjaa ihmisen käyttäytymään tietyllä tavalla. Motivaatio vaihtelee henkilöstä riippuen ja kaikkien tavoitteet ja motiivit eivät aina liity asian oppimiseen, vaan esimerkiksi pelkkään

kurssin suorittamiseen. Peltonen ja Ruohotie (1992: 18–19) toteavat motivaation jakautuvan sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon, joista sisäinen motivaatio on yhteydessä itsensä kehittämisen ja toteuttamisen tarpeisiin. Ulkoinen motivaatio liittyy ympäristöön ja tarpeiden tyydyttämiseen. Opiskellessaan ihmiset yleensä opiskelevat sellaisia oppiaineita, jotka heitä itseään kiinnostavat. He ovat siis motivoituneita suorittamaan kurssin. Verkko-opiskelussa motivaatiota vähentävinä tekijöinä voivat olla keskusteluviestien paljous sekä verkon reaaliaikaisuus ja tekstimuotoiset materiaalit. Tein havainnon, että yksi ongelma oli opiskelijalle tuleva materiaalin tulva. Tällaisessa tilanteessa nousee esille opiskelijan taito poimia oleelliset asiat materiaalista.

Tästä pääteltiin opiskelijalle voivan syntyä ylikuormitustila, jossa opiskelija Nevgin ja Tirrin (2003: 29) näkemyksen mukaan kokee, että hänen pitäisi opetella kaikki mahdollinen tarjolla oleva materiaali. Materiaalin tekeminen verkkokursseille ei siis pitäisi olla ainoastaan vanhan lähiopetusmateriaalin kopioimista verkkoon. Lähteiden mukaan opiskelija motivoituu, mikäli hänellä on mahdollisuus suorittaa tehtäviä oman valinnan mukaan ja tarjolla on erilaisia tehtävävaihtoehtoja.

Tekniikalla viitataan tässä yhteydessä tietotekniikkaan. Lähteistä kävi ilmi, että tietotekniikka nähdään verkko-opiskelussa uusien toimintatapojen mahdollistajana ja keinona piristää teoriaa. Opiskelijat kokevat usein ongelmia tietotekniikan kanssa. Näissä tapauksissa Internet-yhteydet saattavat katketa, ohjelmat kaatua tai annetut linkit eivät toimi. Totesin lähteiden pohjalta, että teknisen tuen saanti on tärkeää opiskelijoille. Lisäksi tärkeää on opettajien riittävä kouluttaminen ohjelmistojen käyttämiseen. Lähteiden perusteella opiskelijalla saattaa olla hyvinkin korkea kynnys pyytää apua, sillä hän luulee usein virheellisesti ongelman johtuvan hänestä itsestään eikä siksi uskalla pyytää apua.

Rantala (2006: 73) näkee palautteen uuden oppimisen välineenä, jolla opiskelija voi korjata virheellisiä suorituksiaan. Palautteen merkitys on suuri opiskelijan kehittämisessä ja olisi hyvä painottaa koko oppimisprosessin aikaista palautteen antoa ja ohjausta. Tilanne muuttuu ongelmalliseksi, jos opettaja ei anna palautetta ajallaan tai se jää kokonaan tulematta. Lähteiden pohjalta voi todeta, että opettajan näkyminen

verkkokurssilla on merkittävää, sillä se näyttää opiskelijalle, että opettaja todella seuraa kurssiaan. Myös annetun palautteen sävyyn olisi kiinnitettävä huomiota, sillä sävyn tulisi olla rakentavaa ja positiivista. Lähteistä nousi esiin, että palaute on huonoa, mikäli se on täynnä neuvoja siitä, miten kaiken voisi tehdä toisin ilman ainoaakaan onnistumisen mainintaa. Ohjeistuksen onkin verkko-opiskelussa tärkeämpää kuin lähiopetuksessa, sillä ohjeet mahdollistavat opiskelijalle tiedon saamisen siitä, mitä ja miten hänen odotetaan kurssilla toimivan. Opiskelijan kannalta tärkeää on myös se, että hänelle kerrotaan, mitä hän saavuttaa tekemällä ohjeistuksen mukaisesti. Ohjeistukseen liittyen Vainionpään (2006: 152) tutkimuksessa negatiivista palautetta sai kurssisivujen sekavuus, jossa viitattiin jälleen materiaalin ajantasaisuuden tärkeyteen.

Tässä luvussa esiin tuodut aiemmat verkko-opiskelukokemukset muodostavat seuraavalle luvulle olennaisen vertailukohdan aiempaan tutkimukseen. Kokemuksien jako vuorovaikutukseen, itsesäätelyyn, motivaatioon, tekniikkaan, palautteeseen ja ohjeistukseen pohjautuvaksi muodostaa omalle analyysilleni perustan tuoda esiin suorittamani www-kyselyn tuloksia.

5 OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSET JA ASEENTEET VERKKO-OPISKELUSTA

Tutkin Vaasan yliopiston opiskelijoiden verkko-opiskelukokemuksia. Suuntasin opiskelijoille www-kyselyn, jolla keräsin tietoa heidän kokemuksiaan ja mielipiteistään verkko-opiskeluun liittyen. Vastauksia kyselyyn tuli yhteensä 220. Tässä luvussa käyn läpi suorittamani opiskelijakyselyn kyselylomakkeen (ks. liite 2) tulokset. Esitin luvussa neljä aiheuokittelun, jota käytän seuraavaksi pohjana tuloksien läpikäymisessä. Aloitan analysoinnin vastaajien perustiedoista, joita käsittelivät kysymykset 1–5. Kysymykset 6 ja 7 käsittelivät opiskelijoiden aiempaa verkko-opiskelutaustaa, joita käsittelen heti perustietojen jälkeen.

Kysymykset 8, 9, 12, 14, 15, 16 ja 17 selvittivät vastaajien asenteita verkko-opiskelua kohtaan. Analysoinnin selkiyttämiseksi puran nämä kysymykset osiin ja jaottelen ne vuorovaikutuksen, itsesäätelyn, motivaation, palautteen ja ohjeistuksen sekä tekniikan aiheuokittelun mukaisesti. Edellä mainittujen seitsemän kysymyksen ohella selvitan myös kysymyksen 11 tuloksia. Kysymykseen 13 paneudun lähemmin vuorovaikutukseen liittyvien kokemusten yhteydessä. Vuorovaikutusta käsittelevää alalukua seuraavassa alaluvussa käsittelen itsesäätelyä, jonka jälkeen siirryn motivaatioon yhdistettäviin kysymyksiin.

Palautetta ja ohjeistusta käsitteleviä kysymyksiä esittelen alaluvussa 5.7. Niiden käsittelemisen jälkeen siirryn analysoimaan verkkokursseilla ilmenevää teknologiaa (kysymykset 18–20), johon liittyvät vastaajien tietotekniset kyvyt, verkko-kurssien tekniset häiriötekijät ja tekninen tuki. Tämän jälkeen analysoin kysymyksessä 10 käsiteltäviä opiskelijoiden keskeyttämiskokemuksia, jonka jälkeen siirryn hyviin ja huonoihin verkko-opiskelukokemuksiin (kysymykset 21–22) sekä verkkokurssien kehittämistä koskevaan kysymykseen 23. Kyselyn vastausten analysoimisen ohella pyrin esittämään kysymyksiin liittyviä aineistoesimerkkejä. Lisäksi vertailen muutamia tutkimukseni tuloksia aiemmin tehtyjen tutkimuksien tuloksiin.

Kaikki taulukoissa olevat luvut on pyöristetty lähimpään kokonaislukuun, ja siksi niiden yhteenlaskettu prosenttiosuus ei aina ole tasan sata prosenttia. Olen merkinnyt taulukon yhteyteen *-merkillä tulokset, joissa prosenttien yhteenlaskettu osuus ei ole tasan sata prosenttia.

5.1 Vastaajien taustatiedot

Vastaajien taustatietoina selvitin sukupuolen, iän, opiskelijoiden tiedekunnan sekä pääaineen (kysymykset 1–4). Kysyin myös monennettako vuotta he kyselyn täyttöhetkellä opiskelivat (kysymys 5). Vastauksia kyselyyn tuli 221, joista yksi hylättiin, sillä se oli selkeästi vahingossa lähetetty kahteen kertaan painamalla lähettämisen jälkeen Internet-selaimen edellinen-painiketta ja lähettämällä kysely saman tien uudelleen täysin samoilla vastauksilla. Näin ollen vastauksia oli kaikkiaan 220 kappaletta.

Kyselyyn vastanneista opiskelijoista noin neljä viidesosaa (75,9%) oli naisia ja yksi viidesosa (24,1%) oli miehiä (ks. taulukko 1).

Taulukko 1. Vastaajien sukupuoli.

Sukupuoli	Vastaajien määrä	% (N=220)
Nainen	167	75,9%
Mies	53	24,1%
Yhteensä	220	100,0%

Vastaajista suurin osa oli naisia, miesten osuuden jäädessä noin kolmasosaan. Vaasan yliopiston kaikista opiskelijoista naisia on 52 prosenttia ja miehiä 48 prosenttia (Kettula 2009). Yliopiston opiskelijoiden sukupuolijakaumaan verrattaessa naisten osuus vastaajista oli 25,9 prosenttia suurempi ja vastaavasti miesten 25,9 prosenttia pienempi kuin yliopiston sukupuolijakauma. Naiset siis osallistuivat innokkaammin kyselyyn.

Opiskelijoista kaksi ei kertonut ikäänsä. Ikänsä ilmoittaneiden keski-ikä oli 26,7 vuotta. Sekä moodi että mediaani olivat 24. Olen esittänyt vastaajien ikäjakauman taulukossa 2 jakamalla vastaajat viiteen ikäryhmään sekä vastaamatta jättäneisiin.

Taulukko 2. Vastaajien ikäjakauma.

Vastaajien ikä	Vastaajien määrä	% (N=220)
19-24	111	50,5%
25-29	58	26,4%
30-34	19	8,6%
35-39	13	5,9%
40-53	17	7,7%
Ei vastausta	2	0,9%
Yhteensä	220	100,0%

Vastaajien ikä jakaantui melko tasaisesti aktiivisimmassa opiskeluiässä olevien ikävuosien 19–24 sekä 25–29 välille. Nuorimmat, eli 19–24-vuotiaat olivat suurin vastaajaryhmä (111 kappaletta). Vähiten vastauksia tuli ikäryhmästä 35–39 (13 kappaletta). Vastausten jakaantuminen näyttäisi luonnolliselta siitä syystä, että yliopistossa opiskelu aloitetaan yleensä melko pian ylioppilaaksi valmistumisen jälkeen eli noin 19–20-vuotiaana. Tutkintojen keskimääräinen suorittamisaika Vaasan yliopistossa vuonna 2007 oli 5,4 vuotta (Vaasan yliopisto 2009). Tämä tarkoittaakin todennäköisesti sitä, että vanhemmissa ikäluokissa 30–53 vastanneet koostuivat aikuisopiskelijoista, jatko-opiskelijoista tai työelämässä olevista täydennyskoulutettavista.

Tutkimuksen kannalta suuri ikähaarukka oli hyvä, sillä näin mukaan saatiin edustava joukko verkko-opiskelukokemusta omaavia opiskelijoita monesta ikäluokasta. Täysin varmoja ei kuitenkaan voida olla siitä, että kaikki vastanneet ovat opiskelijoita. Vastanneiden joukossa saattaa olla myös esimerkiksi opettajia, sillä www-kyselyn

ollessa avoin, pääsi siihen osallistumaan periaatteessa kuka hyvänsä vaikka saatteessa (ks. liite 1) ilmoitettu kohderyhmä oli opiskelijat.

Kysyin vastaajilta myös vuosikurssia (kysymys 5), jolla he vastaushetkellä olivat (ks. taulukko 3).

Taulukko 3. Vastaajien vuosikurssi vastaushetkellä.

Vastaajien vuosikurssi	Vastaajien määrä	% (N=220)
1. vuosikurssi	54	24,5%
2. vuosikurssi	32	14,5%
3. vuosikurssi	33	15,0%
4. vuosikurssi	43	19,5%
5. vuosikurssi	30	13,6%
6. vuosikurssi tai enemmän	28	12,7%
Yhteensä	220	99,8%*

* Desimaalien pyöristyksen vuoksi prosenttien summa ei aina ole tasan 100%.

Taulukosta 3 voidaan havaita, että vastanneet opiskelijat jakaantuivat hyvin tasaisesti kaikille vuosikursseille, joten opiskelijoista muodostuu kattava joukko verkko-opiskelusta kokemuksen omaavia opiskelijoita. Tulos vastaa hyvin edellä käsiteltyä ikäjakaumaa. Aivan kuten vastaajien ikäryhmistä suurimmaksi nousi nuorimmat 19–24-vuotiaat, nousi myös vuosikurssin osalta ensimmäisen vuosikurssin oppilaat suurimmaksi vastaajaryhmäksi (24,5%). Toiseksi eniten vastaajista oli neljännen vuosikurssin opiskelijoita (19,5%).

Kysyin vastaajilta myös heidän tiedekuntansa sekä pääaineensa (kysymykset 3 ja 4). Kyselyyn vastanneet ilmoittivat kahta opiskelijaa lukuun ottamatta tiedekuntansa. Taulukossa 4 esitän vastanneiden jakauman eri tiedekuntien kesken.

Taulukko 4. Vastaajien tiedekunta

Tiedekunta	Vastaajien määrä	% (N=220)
Humanistinen	93	42,3%
Kauppateieteellinen	81	36,8%
Teknillinen	23	10,5%
Hallintotiede	21	9,5%
Muu	2	0,9%
Yhteensä	220	100,0%

Suurin ryhmä vastanneista oli 42,3 prosentin osuudella humanistisen tiedekunnan opiskelijat. Lähes yhtä suuri määrä 36,8 prosentin osuudella vastauksista tuli kauppateieteellisen tiedekunnan opiskelijoilta. Teknillisen tiedekunnan opiskelijoiden vastausmäärät jäivät 10,5 prosenttiin kaikista opiskelijoista, vaikka kutsu kyselyyn lähetettiin sähköpostitse myös tämän tiedekunnan sähköpostilistalle. Ennakoon ajattelin juuri tekniikan alan ihmisiä kiinnostavan enemmän aihe verkko-opiskelusta, johon kuitenkin liittyy kiinteänä osana tietotekniikka.

Pääaineensa vastaajista ilmoitti 207 opiskelijaa (ks. taulukko 5). Opiskelijoita, jotka olivat ilmoittaneet tiedekuntansa, mutta eivät pääainettaan, oli 11 kappaletta. Kaksi vastanneista ilmoitti, ettei ole vielä valinnut pääainettaan. Myös vastaamatta jättäneiden joukkoon voi olettaa kuuluvan sellaisia opiskelijoita, jotka eivät pääaineensa valintaa vielä ole tehnyt.

Taulukko 5. Vastaajien pääaine.

Tiedekunta	Pääaine	Vastaajien määrä	% (N=220)
	Viestintätieteet	41	18,6%
	Ruotsin kieli	12	5,5%
	Nykysuomi	12	5,5%
	Englannin kieli	11	5,0%
Humanistinen	Saksan kieli ja kirjallisuus	6	2,7%
93 kpl (42,3%)	Pohjoismaiset kielet	4	1,8%
	Modersmålet svenska	4	1,8%
	Modern finska	2	0,9%
	Kasvatustiede	1	0,5%
	Johtaminen ja organisaatio	31	14,1%
Kauppateellinen	Laskentatoimi ja rahoitus	21	9,5%
81 kpl (36,8%)	Markkinointi	11	5,0%
	Talousoikeus	6	2,7%
	Tuotantotalous	1	0,5%
	Ei vastausta	9	4,1%
	Ei vielä valinnut pääainetta	2	0,9%
	Tuotantotalous	16	7,3%
Teknillinen	Tietotekniikka	4	1,8%
23 kpl (10,5%)	Sähkötekniikka	2	0,9%
	Automaatiotekniikka	1	0,5%
	Hallintotiede	6	2,7%
	Julkisoikeus	4	1,8%
Hallintotieteiden	Sosiaali- ja terveyshallintotiede	4	1,8%
21 kpl (9,5%)	Aluetiede	3	1,4%
	Sosiologia	1	0,5%
	Talousoikeus	1	0,5%
	Ei vastausta	2	0,9%
Muu tiedekunta			
2 kpl (0,9%)		2	0,9%
Yhteensä		220	100.1%*

* Desimaalien pyöristyksen vuoksi prosenttien summa ei aina ole tasan 100%.

Humanistisesta ja kauppateellisestä tiedekunnista eniten erottuivat viestintätieteitä (18,6%) sekä johtamista ja organisaatiota (14,1%) pääaineenaan lukevat opiskelijat. Yhteensä näiden kahden pääaineen lukijat muodostivat kolmasosan (32,7%) kaikista vastaajista. Viestintätieteiden pääaine erottui humanistisen tiedekunnan opiskelijoiden kesken suurimmalla erolla toisiin saman tiedekunnan pääaineisiin, sillä seuraavaksi eniten vastauksia humanistisesta tiedekunnasta tuli ruotsin kielen opiskelijoilta (5,5%).

Kauppateellisen tiedekunnan osalta vastaajien jakauma oli tasaisempi. Johtamisen ja organisaatioiden pääaineen vastaajissa lähellä seurasivat laskentatoimen ja rahoituksen

opiskelijat (9,5%) ja markkinoinnin opiskelijat (5,0%). Teknillisessä tiedekunnasta eniten vastauksia tuli tuotantotalouden lukijoilta (7,3%). Myös teknillisestä tiedekunnassa muiden pääaineiden lukijoiden vastausprosentti jäi hyvin alhaiseksi. Esimerkiksi tietotekniikan pääaineopiskelijoista ainoastaan neljä (1,8%) opiskelijaa vastasi kyselyyn. Kaikista pienin vastausprosentti oli kuitenkin hallintotieteitä pääaineenaan lukevilla, joiden vastauksista ei selvästi erottunut yhtään pääainetta muista saman tiedekunnan pääaineista. Eniten (2,7%) vastauksia tuli hallintotieteitä pääaineena opiskelevilta. Syynä hallintotieteiden pieneen vastaajamäärään voi olla se, että heitä otetaan opiskelemaan vuosittain suhteessa pieni määrä verrattuna esimerkiksi kauppatieteelliseen tiedekuntaan.

5.2 Vastaajien verkko-opiskelutausta

Voidakseni saada selville, miten kattavalla kokemuksella opiskelijat verkko-opiskelua arvioivat, kysyin heiltä aiemmasta verkko-opiskelukokemuksesta. Asiaa selvitin kahdella kysymyksellä, jotka käsittelivät vastaajan kurssikokemuksia lukumääräisesti (kysymys 6) sekä syventävällä kysymyksellä (kysymys 7), jossa pyysin valitsemaan vastaajan käyttämät verkko-oppimisympäristöt listasta. Vaihtoehtona oli myös kirjoittaa sellaisen oppimisympäristön nimi, jota ei listassa oltu mainittu.

Vastaajien käymien verkkokurssien vastausvaihtoehdot rajoitin kolmeen luokkaan: ei kokemusta, 1–5 kurssin kokemus sekä kuuden tai enemmän kurssin kokemus. Tämän valinnan tein siksi, koska käymiensä verkkokurssien lukumäärää on todennäköisesti vaikea muistaa, varsinkin jos niitä on käynyt jo todella monta. Tällä kolmiportaisella luokittelulla saan selville hyvin vähän kokemusta omaavat ja jo kokeneet verkko-opiskelijat. Lisäksi jos vastanneissa on sellaisia, ketkä eivät ole yhtään verkkokurssia suorittaneet, voidaan heidän vastauksistaan päätellä jotain heidän odotuksistaan tulevilta verkkokursseilta. Kaikki olivat vastanneet käytyjen verkkokurssien määrää käsittelevään kysymykseen, jonka tulokset käsittelen seuraavaksi taulukossa 6.

Taulukko 6. Vastaajien käymien verkkokurssien määrä.

Verkkokurssien määrä	Vastaajien määrä	% (N=220)
Ei kokemusta	7	3,2%
1-5 kurssia	169	76,8%
6 tai enemmän	44	20,0%
Yhteensä	220	100,0%

Taulukosta 6 voidaan havaita, että seitsemällä (3,2%) vastaajista ei ollut ollenkaan verkko-opiskelukokemusta. Ei kokemusta omaavista vastaajista viisi oli ensimmäisen vuoden opiskelijoita ja kaksi neljännen vuoden opiskelijaa. Runsaalla kolmella neljäsosalla (76,8%) vastaajista oli 1–5 kurssin kokemus verkko-opiskelusta. Kuitenkin viidesosa (20,0%) vastaajista oli käynyt kuusi tai enemmän verkkokurssia. Tämä on merkittävää, koska jo kuuden verkkokurssin suorittaminen on suuri määrä.

Kysymys 7 kartoitti vastaajien kokemuksia eri verkko-oppimisympäristöistä. Vastaajissa ei ollut ketään, jolla ei mistään verkko-oppimisympäristöstä olisi ollut kokemusta. Kysymyslomakkeessa oli pieniä kysymysmerkkejä, joita osoittamalla vastaaja sai lisäopastusta kysymyksen täyttämiseen. Kysymyksen 7 kohdalla luki seuraavaa: ”Mikäli haluamaasi vaihtoehtoa ei löydy, voit jättää ruudut tyhjäksi”. Tämän perusteella ainakin kysymyksen väärin ymmärtämisen mahdollisuus on pieni.

Saattaa olla, että kysymyksen vastaajien käymien verkkokurssien määrästä ei yhtään kokemusta omanneet ovat esimerkiksi tällä hetkellä ensimmäisellä verkkokurssillaan, joka on vielä kesken ja katsovat tämän vuoksi, ettei heillä ole kokemusta. Vastaajat ovat myös voineet kuulla eri verkko-oppimisympäristöistä ja verkkokursseista esimerkiksi opiskelutovereidensa kokemuksia, jonka perusteella he ovat kysymykseen 7 vastanneet. Osa vastaajista ilmoitti useamman käyttämänsä verkko-oppimisympäristön, joten suhteellisten osuuksien summa on yli 100 prosenttia.

Seuraavaan taulukkoon 7 olen koonnut vastanneiden käyttämät verkko-oppimisympäristöt.

Taulukko 7. Vastaajien käyttämät verkko-oppimisympäristöt.

Oppimisympäristö	Vastaajien määrä	% (N=220)
Moodle	219	99,5%
WebCT	70	31,8%
Discendum Optima	30	13,6%
Muu	7	3,2%

Lähes kaikilla (99,5%) vastaajista oli kokemusta Moodlesta. Tähän syynä on se, että Vaasan yliopisto on siirtynyt syyslukukaudesta 2007 käyttämään verkko-oppimisympäristönään pelkästään Moodlea. Lisäksi tätä ennen yliopistolla on ollut käytössä WebCT. (Tritonia 2007: 9.) Tämä näkyy myös tuloksissa, sillä vain yhdellä opiskelijalla ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijoista ei ollut kokemusta Moodlesta. Sen sijaan WebCT:stä ensimmäisen vuoden opiskelijoista kokemusta oli ainoastaan viidellä. Kuitenkin neljännen ja sitä vanhempien vuosikurssien opiskelijoilla kokemus WebCT:stä kasvoi, sillä heistä yli puolella (51,5%) neljännen, viidennen sekä kuudennen ja sitä vanhemman vuosikurssin opiskelijoista oli kokemusta WebCT:n käytöstä. Kaikista opiskelijoista kolmasosalla (31,8%) oli kokemusta WebCT:stä. Discendum Optimasta kokemusta oli yhteensä 13,6 prosentilla vastaajista.

Vaihtoehdossa 'muu' esiintyneitä verkko-oppimisympäristöjä olivat ainakin Helsingin yliopiston avoimessa yliopistossa käytettävä Eduweb. Lisäksi maininnan sai esimerkiksi Turun yliopistossa käytettävä Blackboard, joka on WebCT:stä kehitetty versio. Myös BSCW (Basic Support for Cooperative Work) mainittiin. Se on muun muassa Helsingin yliopistossa käytettävä ryhmätyön tueksi kehitetty ohjelmisto.

Kolme vastaajaa oli ilmoittanut, etteivät muista tarkalleen käyttämiään verkko-oppimisympäristöjä. Heistä kuitenkin yksi ilmoitti käyttäneensä Turun avoimen yliopiston verkko-oppimisympäristöä, joka todennäköisesti on Blackboard. Yhdessä vastauksessa tulivat ilmi myös Helsingin ja Jyväskylän verkko-oppimisympäristöjen käyttäminen, jolloin kyseessä ovat mahdollisesti Eduweb sekä Discendum Optima.

5.3 Asenteet ja käsitys omista kyvyistä verkko-opiskelussa

Saadakseni selville opiskelijoiden asenteita verkko-opiskeluun, kysyin vastaajilta heidän mielipiteitään Likertin asteikkoa apuna käyttäen (kysymykset 8, 9, 12, 15 ja 17). Olen muuntanut kysymyslomakkeen asteikon 1–4 siten, että 1 osoittaa vastaajien olevan ”täysin eri mieltä” ja 2 ”jokseenkin eri mieltä”. 3 tarkoittaa opiskelijan olevan ”jokseenkin samaa mieltä” ja 4 ”täysin samaa mieltä”. Erimielisyyden osoittavia vastauksia olivat siis 1 ja 2. Samanmielisyyttä osoittivat vaihtoehdot 3 ja 4.

Kysymykseen oli myös mahdollista vastata ”en osaa sanoa”. Tämän vaihtoehdon (EOS) olen asettanut asteikon muista luvuista erilleen laskiessani keskiarvoa (KA) vastauksille, koska ei voida olla täysin varmoja siitä, mitä opiskelija on tarkoittanut vastatessaan ”en osaa sanoa”. Kuten luvussa 1.3.2 Vehkalahti (2008: 36) totesi, vaihtoehto ”en osaa sanoa” voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, ettei vastaaja ole ymmärtänyt kysymystä tai se voi myös tarkoittaa vaikkapa sitä, että vastaaja ei ole halunnut sanoa kantaansa vaikka onkin ymmärtänyt kysymyksen.

Keskiarvon tulos viittaa edellä mainittuun samanmielisyyteen tai erimielisyyteen tuloksissa. Esimerkiksi keskiarvo, joka on 3,5 kuvastaa sitä, että opiskelijat olivat keskimäärin väittämän kanssa samaa mieltä. Taas esimerkiksi keskiarvo 1,5 tarkoittaa sitä, että he ovat eri mieltä väittämän kanssa. Neutraali keskiarvo on 2,5.

Aloitan verkko-opiskelijoiden mielipiteiden analysoinnin tutkimalla niitä ensin yleisesti verkkokursseihin liittyen. Taulukoihin 8 ja 9 olen koonnut perustietoja opiskelijoiden asenteista ja omien kykyjensä arvioimisesta verkkokursseilla.

Taulukko 8. Vastaajien keskiarvot asenteista verkko-opiskeluun.

Arvioi seuraavia väittämiä omalta kannaltasi	1 Täysin eri mieltä	2 Jokseenkin eri mieltä	3 Jokseenkin samaa mieltä	4 Täysin samaa mieltä	Yht.	KA	EOS	% (N=220)
Opiskelen mielelläni verkon välityksellä	7 (3,2%)	32 (14,5%)	105 (47,7%)	75 (34,1%)	219	3,1	1 (0,5%)	100,0%
Verkko-opiskelun määrää tulisi lisätä nykyisestä	21 (9,5%)	59 (26,8%)	79 (35,9%)	52 (23,6%)	211	2,8	9 (4,1%)	99,9%*
Pystyn toteuttamaan itseäni paremmin verkkokursseilla	25 (11,4%)	76 (34,5%)	80 (36,4%)	15 (6,8%)	196	2,4	24 (10,9%)	100,0%
Luotan omiin kykyihini suoriutua verkkokursseista hyvin	2 (0,9%)	23 (10,5%)	110 (50,0%)	81 (36,8%)	216	3,3	4 (1,8%)	100,0%

* Desimaalien pyöristyksen vuoksi prosenttien summa ei aina ole tasan 100%.

Taulukosta 8 voidaan havaita, että opiskelijoista vajaa puolet (47,7%) olivat jokseenkin sitä mieltä, että he opiskelevat mielellään verkon välityksellä. Täysin samaa mieltä vastaajista oli kolmasosa (34,1%) vastaajista. Jokseenkin eri mieltä oli 14,5 prosenttia ja täysin eri mieltä 3,2 prosenttia vastaajista. Keskiarvo vastauksissa oli 3,1. Keskiarvosta ja positiivisten vastausten määrästä voidaan päätellä, että opiskelijat opiskelevat mielellään verkossa. Kuitenkaan tulos ei ole niin selvästi kääntynyt positiiviseksi, että voitaisiin sanoa aivan jokaisen täysin pitävän verkko-opiskelusta. Montonen (2008: 23) toteaa nykyään yhä useamman opiskelijan huomanneen, että verkko-opiskelu sopii opiskelijan omiin tapoihinsa opiskella ja oppia. Hänen mukaansa opiskelijat ovat myös huomanneet, että se on tehokas opiskelumuoto. Voisi päätellä, että tämä on myös vastanneiden opiskelijoiden mielipide, sillä heidän kommenttinsa liittyivät paljon verkko-opiskelun vapauteen. Tämä tulee ilmi esimerkissä 1.

(1) Osallistuminen silloin, kun sille on aikaa. Lähiopetuksessa tunnit ovat määrättyjä, ja ne säätelevät elämää enemmän kuin verkko-opiskelu.

Kysymykseen verkko-opiskelun määrän lisäämisestä vastaukset jakaantuivat siten, että päälle kolmasosa (35,9%) opiskelijoista on jokseenkin samaa mieltä määrän lisäämisestä. Verkko-opiskelua ei kuitenkaan täysin tyrmättykään, sillä ainoastaan 9,5 prosenttia opiskelijoista oli asiasta täysin eri mieltä. Vastausten keskiarvo (KA 2,8) kääntyy kuitenkin sen puolelle, että opiskelun määrää tulisi lisätä hiukan nykyisestä. Kantaansa ei osannut sanoa vastaajista 4,1 prosenttia. Opiskelijoiden avoimissa

vastauksissa halu saada lisää verkkokurssitarjontaa ilmaistiin yleensä useammin ja yksiselitteisesti, kuten kommentteista 2 ja 3 selviää.

(2) Verkkokurssitarjontaa tulisi ainakin ensiksi lisätä entisestään.

(3) Verkkokursseja voitaisiin lisätä.

Opiskelijoiden mielipide siitä, pystyvätkö he toteuttamaan itseään paremmin verkkokursseilla jakoi mielipiteitä puolesta ja vastaan. Keskiarvo vastauksissa oli niukasti erimielisyyden puolella (KA 2,4). Vastauksista suurin osuus keskittyi asteikon keskelle, sillä lähes kolme neljäsosaa (70,9%) vastaajista olivat ”jokseenkin samaa” tai ”jokseenkin eri mieltä”. Vastaustaan ei osannut sanoa 10 prosenttia.

Omiin kykyihinsä suoriutua verkkokurssista hyvin luotti suurin osa vastaajista. Jokseenkin samaa mieltä vastaajista oli puolet (50,0%) ja täysin samaa mieltä jälleen hieman päälle kolmasosa (36,8%). Yhteensä samanmielisiä vastauksia oli siis 86,8 prosenttia vastaajista. Keskiarvo vastauksissa oli 3,3, mistä voidaan päätellä opiskelijoiden luottavan omiin kykyihinsä. Tulos on yhtäläinen kuin Vainionpään (2006: 142–143) tutkimuksessa, jossa kysyttiin verkko-opiskelijoiden mielipidettä opintomenestyksestään. Hänen tutkimuksessaan 88,6 prosenttia opiskelijoista olivat luottavaisia omiin kykyihinsä menestyä opinnoissaan. Vainionpään (emt. 142) tuloksissakin ero erimielisiin oli huomattava.

Opiskelijoiden suoriutumista verkkokursseista mittasin myös erillisellä kysymyksellä sitä, suoriutuvatko he mielestään yleensä odotustensa mukaisesti, yli odotustensa vai alle odotustensa käymistään verkkokursseista, kuten taulukosta 9 nähdään.

Taulukko 9. Suoriutuminen verkkokursseista.

Arvioi omia kykyjäsi yleisesti verkkokursseilla: Mielestäni suoriudun käymistäni verkkokursseista	Vastaajien määrä	% (N=220)
Odotusteni mukaisesti	186	84,5%
Yli odotusteni	19	8,6%
Alle odotusteni	15	6,8%
Yhteensä	220	99,9%*

* Desimaalien pyöristyksen vuoksi prosenttien summa ei aina ole tasan 100%.

Taulukon 9 tulokset osoittavat suurimman osan (84,5%) vastanneista suoriutuvan käymistään verkkokursseista odotustensa mukaisesti. Yli odotustensa suoriutuu yleensä 8,6% vastaajista ja vastaavasti alle odotustensa 6,8%. Tulos on rohkaiseva siltä kannalta, että alle odotustensa suoriutujat jäivät pienimmäksi ryhmäksi. Kauppila (2007: 93) korostaa opiskelijan itsetuntoon viitaten, että mikäli jo etukäteen valmistaudutaan epäonnistumiseen, tuottaa se pelkästään lisää epäonnistumisia. Tällöin hän toteaa uskalluksen opiskelijan oman päämääränsä tavoitteluun korostuvan. Tosin taulukon 8 tulosten perusteella suurin osa opiskelijoista luotti kykyynsä suoriutua verkko-opiskelusta hyvin, joten tästä voisi päätellä, että myös opiskelijoiden tavoitteet ovat yleensä realistisesti asetettuja, kun suurin osa heistä kokee suoriutumisen vastanneen heidän odotuksiaan.

5.4 Vuorovaikutteiset kokemukset

5.4.1 Verkkokeskustelut ja tekstin tuottaminen

Seuraavassa tarkastelen verkko-opiskelun vuorovaikutuksellisia puolia. Analysoin opiskelijoiden asenteita. Opiskelijat olivat vastanneet kysymyksiin kiitettävästi ja heillä oli myös mielipide kysytyistä asioista, sillä EOS-vastausten määrä nousi korkeimmillaan ainoastaan 7,3 prosenttiin kaikista opiskelijoista.

Taulukko 10. Asenteet verkkokeskusteluihin.

Arvioi seuraavia väittämiä omalta kannaltasi	1 Täysin eri mieltä	2 Jokseenkin eri mieltä	3 Jokseenkin samaa mieltä	4 Täysin samaa mieltä	Yht.	KA	EOS	% (N=220)
Verkkokursseilla on tärkeää tutustua kanssaopiskelijoihini (esimerkiksi esittelytekstit, vapaan keskustelun foorumit jne.)	47 (21,4%)	100 (45,5%)	55 (25,0%)	7 (3,2%)	209	2,1	11 (5,0%)	100,1%*
Osallistun mielelläni verkkokeskusteluihin, jotka eivät ole pakollisia kurssin suorittamisen kannalta	70 (31,8%)	88 (40,0%)	44 (20,0%)	13 (5,9%)	215	2,0	5 (2,3%)	100,0%
Verkkokursseilla keskusteluihin osallistumisen tulisi olla vapaaehtoista	26 (11,8%)	63 (28,6%)	77 (35,0%)	43 (19,5%)	209	2,7	11 (5,0%)	99,9%*
Koen, että verkkokursseilla minun tulisi tuottaa puhtaampaa ja hiotumpaa tekstiä kuin lähiopetuksessa	24 (10,9%)	66 (30,0%)	90 (40,9%)	24 (10,9%)	204	2,6	16 (7,3%)	100,0%
Osallistun verkkokeskusteluihin rohkeammin silloin kun joku muu on ensin aloittanut keskustelun	23 (10,5%)	38 (17,3%)	97 (44,1%)	55 (25,0%)	213	2,9	7 (3,2%)	100,1%*
Verkossa keskustelu on spontaanimpaa kuin kasvotusten keskustelu	54 (24,5%)	69 (31,4%)	61 (27,7%)	24 (10,9%)	208	2,3	12 (5,5%)	100,0%

* Desimaalien pyöristyksen vuoksi prosenttien summa ei aina ole tasan 100%.

Vastaajista vajaa puolet (45,5%) oli jokseenkin eri mieltä siitä, että verkkokursseilla on tärkeää tutustua kanssaopiskelijoihin esimerkiksi esittelytekstien muodossa. Täysin eri mieltä opiskelijoista oli viidesosa (21,4%). Mielenpiteet kallistuivat täten enemmistön osalta hiukan erimielisyyteen. Myös keskiarvoltaan vastaus jäi niukasti erimielisyyden puolelle (KA 2,1). Tästä voidaan päätellä, että opiskelijat näkevät verkkokurssit enemmän itsenäisenä suorittamisena kuin yhteisöllisenä vuorovaikutuksena.

Vapaaehtoiisiin verkkokeskusteluihin osallistumisesta opiskelijoilla oli eriävä mielipide, sillä selvä enemmistö (71,8%) oli sitä mieltä, että he eivät tahtoisi osallistua ylimääräisiin, suorittamisen kannalta merkityksettömiin keskusteluihin verkkokursseilla. Keskiarvon perusteella tulos jäi erimielisyyden puolelle (KA 2,0).

Myös verkkokeskustelun vapaaehtoisuutta opiskelijat pitivät niukasti parempana kuin sen pakollisuutta. Vastaukset jakaantuivat kuitenkin lähemmäksi neutraalia, sillä jokseenkin samaa mieltä oli 35,0% vastaajista ja jokseenkin eri mieltä 28,6%. Keskiarvosta (KA 2,7) voidaan kuitenkin nähdä, että kokonaisuudessaan opiskelijat jälleen niukasti kallistuivat kohti verkkokeskustelujen vapaaehtoisuutta. Näyttäisi siltä,

että opiskelijat arvostavat sitä, että heidän osallistumisensa keskusteluihin on vapaaehtoista. Toisaalta he taas ovat huomattavasti selkeämmin sitä mieltä, että he eivät tahtoisi osallistua vapaaehtoisiin keskusteluihin. Ilmiötä voisi tutkia enemmän esimerkiksi pitämällä kaksi kertaa sama kurssi ja havainnoida, miten paljon keskusteluaktiivisuus laskisi, jollei se olisi kurssilla pakollista. Toisella kurssin suorituskerralla keskusteluita pidettäisiin pakollisena ja toisella kerralla keskustelut olisivat vapaaehtoisia.

Vastaajien mielipiteet jakaantuivat hyvin tasoihin puolesta ja vastaan siinä, että kokevatko he tarvetta tuottaa puhtaampaa ja hiotumpaa tekstiä verkkokursseilla kuin lähiopetuksessa (KA 2,6). Vastaajista yhteensä 40,9 prosenttia kallistui eriävän mielipiteen suuntaan, kun taas 51,8 prosenttia oli väittämän kanssa hyvin samaa mieltä. Eron positiiviseen suuntaan ratkaisikin 16 vastaajaa (7,3%), jotka olivat vastanneet EOS. Se, että näinkin suuri osa oli sitä mieltä, että heidän tulisi tuottaa verkkoon paremmin mietittyä tekstiä liittyy ehkä siihen, että vastaajat kertoivat olevansa rohkeampia osallistumaan verkkokeskusteluihin (KA 2,9) mikäli he eivät joudu toimimaan keskustelunavaajana. Erimielisyyden puolelle menneet vastaukset saivat yhteensä ainoastaan vajaan kolmasosan (27,8%) vastauksista, samanmielisyyden saadessa reilun kolmen neljäsosan (69,1%) kannatuksen. Näyttäisikin siltä, että opiskelijan tarve harkita viestien kirjoittamista tarkkaan, johtaa odotukseen toisten kirjoittamasta malliviestistä, josta olisi helpompi päätellä keskustelun etenemistä.

Keskustelijoiden epävarmuus korostuu myös kysyttäessä verkkokeskustelun spontaaniudesta verrattuna kasvotusten käytyyn keskusteluun, joka jakoi jälleen opiskelijoiden mielipiteet suunnilleen tasan (KA 2,3). Tosin ainoastaan kymmenisen prosenttia vastaajista oli täysin samaa mieltä, kun vastaavasti täysin eri mieltä heistä oli 24,5 prosenttia. Eli edellä mainitut tulokset viittaavat siihen, että opiskelijat ajattelevat verkkokeskustelun olevan suurimmaksi osaksi hyvin harkittua ja tarkkaa työtä. Tästä voi päätellä sen, että esimerkiksi opettajan aloittama keskustelu tai oman ryhmän parempi tunteminen saattaisi rohkaista opiskelijoita keskustelemaan paremmin.

5.4.2 Ryhmät ja niissä toimiminen verkkokursseilla

Seuraavassa syvennän opiskelijoiden vuorovaikutukseen liittyviä seikkoja analysoimalla pienempiin ryhmiin jaettujen verkkokurssiosallistujien mielipiteitä, kuten seuraavasta taulukosta 11 selviää.

Taulukko 11. Asenteet ryhmätöihin verkkokursseilla.

Arvioi seuraavia ryhmätöitä koskevia väittämiä omalta kannaltasi asteikolla	1 Täysin eri mieltä	2 Jokseenkin eri mieltä	3 Jokseenkin samaa mieltä	4 Täysin samaa mieltä	Yht.	KA	EOS	% (N=220)
Ryhmätöiden tekeminen verkkokursseilla on hyvä asia	45 (20,5%)	86 (39,1%)	69 (31,4%)	16 (7,3%)	216	2,3	4 (1,8%)	100,1%*
Haluan itse tehdä verkkokursseilla enemmän töitä ryhmissä kuin yksin	76 (34,5%)	96 (43,6%)	31 (14,1%)	8 (3,6%)	211	1,9	9 (4,1%)	99,9%*
Pienissä ryhmissä verkkokurssin sisällä toimiminen lisää velvollisuudentunnettani	22 (10,0%)	36 (16,4%)	117 (53,2%)	36 (16,4%)	211	2,8	9 (4,1%)	100,1%*
Yritän enemmän silloin kun tekemiseni verkkokurssilla vaikuttaa muihin	15 (6,8%)	47 (21,4%)	109 (49,5%)	39 (17,7%)	210	2,8	10 (4,5%)	99,9%*
Jos huomaan, että ryhmässäni jollain on vaikeuksia saada hänelle osoitettuja tehtäviänsä valmiiksi, autan häntä tekemällä hänenkin osuutensa	64 (29,1%)	83 (37,7%)	50 (22,7%)	1 (0,5%)	198	1,9	22 (10,0%)	100,0%

* Desimaalien pyöristyksen vuoksi prosenttien summa ei aina ole tasan 100%.

Mielipiteet siitä, onko ryhmätöy verkkokurssilla hyvä asia, jakaantuivat vastaajien kesken tasaisesti. Mielipiteet painuivat kuitenkin hieman negatiivisen puolelle, sillä vastaajista yhteensä 59,6 prosenttia esittivät eriävän mielipiteen ryhmätöistä (KA 2,3). Täysin väittämän kanssa samaa mieltä oli ainoastaan 7,3 prosenttia vastaajista, joten ryhmätöy eivät silti ole kovinkaan suosittuja. Vastaavasti täysin eri mieltä väittämän kanssa oli viidesosa opiskelijoista (20,5%). Myös seuraava kysymys halusta tehdä mieluummin verkkokurssilla töitä yksin vahvistaa olettamusta, että vastaajat eivät pidä ryhmätöistä. Opiskelijoista peräti 78,1 prosenttia oli sitä mieltä, että he haluavat tehdä verkkokurssilla töitä itsenäisesti.

Mielipide siitä, lisääkö pienissä ryhmissä toimiminen vastaajan velvollisuudentunnetta oli positiivinen. Vastaajista samanmielisiä oli yhteensä 69,6 prosenttia (KA 2,8).

Opiskelijat vastasivat myös yrittävänsä enemmän silloin kun heidän tekemisensä verkkokurssilla vaikuttaa muihin. Tulos oli edellisen kysymyksen kanssa hyvin samankaltainen, sillä samanmielisiä vastaajia oli vain hiukan enemmän (67,2%). Näyttääkin siltä, että opiskelijat kuitenkin suhtautuvat suuremmalla sitoutumisella verkkokurssiin silloin, kun opiskelijat on jaettu pienempiin ryhmiin. Tosin se ei tarkoita sitä, että opiskelijat silti pitäisivät ryhmätöistä.

Edellistä toteamusta tukee vastaukset siihen, että ovatko opiskelijat valmiita auttamaan samassa ryhmässä olevaa toista opiskelijaa tekemällä hänenkin osuutensa ryhmätyöstä, jos opiskelija huomaa hänellä olevan vaikeuksia saada tehtäviään valmiiksi. Suurin osa opiskelijoista (66,8%) oli väittämän kanssa eri mieltä (KA 1,9). Ainoastaan yksi vastaaja (0,5%) ilmoitti olevansa täysin valmis auttamaan opiskelijatoveriaan tekemällä hänenkin osuutensa. On kuitenkin huomioitava, että tässä kysymyksessä myös kantansa ilmoittamatta jättäneiden osuus oli kohtalaisen suuri (10,0%), joten todellinen mielipide ei varmastikaan ole aivan näin jyrkkä.

Selvitin myös opiskelijoiden mielipiteitä koko verkkokurssin sopivimmista osallistujamäärästä (ks. taulukko 12).

Taulukko 12. Paras kurssiosallistujien määrä verkkokurssille.

Mikä olisi mielestäsi parhain kurssiosallistujien määrä verkkokurssille?	Vastaajien määrä	% (N=220)
Ryhmäkoolla ei väliä	112	50,9%
1-15 henkilöä	56	25,5%
16-25 henkilöä	46	20,9%
26-35 henkilöä	6	2,7%
Yhteensä	220	100,0%

Puolet opiskelijoista (50,9%) vastasi, ettei verkkokurssin ryhmäkoolla ole väliä. Näyttäisi siltä, että tämä korostaa opiskelijoiden halua itsenäiseen työhön, eivätkä he näyttäisi häiriintyvän siitäkään, vaikka verkkokurssilla olisi huomattavankin paljon

toisia opiskelijoita. Vaikka opiskelijat eivät pienryhmissä toimimisen kannalla olleetkaan, heistä silti päälle neljäsosa (25,5%) kannattaa pientä, 1–15 henkilön kurssiosallistujien määrää. Myös suurempien 16–25 opiskelijan ryhmät nähtiin vielä sopivan kokoisina (20,9%). Kuitenkin 26–35 opiskelijan ryhmää pidettiin jo liian isona määränä (2,7%).

5.5 Kokemukset itsesäätelyyn liittyen

5.5.1 Verkkokurssien vapaus ja vaativuus

Seuraavassa käsittelen opiskelijoiden vastauksissa itsesäätelykykyyn liittyneitä kysymyksiä, analysoiden vastauksista verkkokurssien vaativuutta ja vertausta lähiopetukseen. Sen jälkeen käsittelen opiskelijoiden mielipiteitä liittyen opiskelumateriaaliin ja opiskelun suorittamistapoihin. Viimeisenä käsittelen aikataulun ja joustamisen merkitystä. Nämä esitän taulukoissa 13, 14 ja 15.

Taulukko 13. Vaativuus ja vertaus lähiopiskeluun.

Väittäjä	1 Täysin eri mieltä	2 Jokseenkin eri mieltä	3 Jokseenkin samaa mieltä	4 Täysin samaa mieltä	Yht.	KA	EOS	% (N=220)
Verkkokurssit tuntuvat useimmiten liian vaativilta niistä saataviin suoritusmerkintöihin nähden	15 (6,8%)	77 (35,0%)	73 (33,2%)	30 (13,6%)	195	2,6	25 (11,4%)	100,0%
Perinteiset lähiopetuskurssit tuntuvat usein liian suuritöisiltä niistä saataviin suoritusmerkintöihin nähden	28 (12,7%)	107 (48,6%)	56 (25,5%)	16 (7,3%)	207	2,3	13 (5,9%)	100,0%
Verkkokursseilla työmäärä on suurempi kuin vastaavalla lähiopetuskurssilla	7 (3,2%)	58 (26,4%)	85 (38,6%)	34 (15,5%)	184	2,8	36 (16,4%)	100,1%*
Verkko-opiskelu vaatii enemmän aikaa kuin perinteinen lähiopiskelu	14 (6,4%)	78 (35,5%)	81 (36,8%)	31 (14,1%)	204	2,6	16 (7,3%)	100,1%*
Verkko-opiskelu on vapaampaa kuin perinteinen lähiopiskelu	7 (3,2%)	28 (12,7%)	105 (47,7%)	80 (36,4%)	220	3,2	-	100,0%
Verkko-opiskelu on vaativampaa kuin perinteinen lähiopiskelu	6 (2,7%)	66 (30,0%)	107 (48,6%)	30 (13,6%)	209	2,8	11 (5,0%)	99,9%*

* Desimaalien pyöristyksen vuoksi prosenttien summa ei aina ole tasan 100%.

Taulukossa 13 on vastaajien mielipide siitä, että verkkokurssit tuntuvat useimmiten liian vaativilta niistä saataviin suoritusmerkintöihin nähden, jakoi mielipiteet siten, että kolmasosa (33,2%) on jokseenkin samaa mieltä ja lähes saman verran (35%) vastaajista oli jokseenkin eri mieltä väittämän kanssa. Vastaukset näyttävät kuitenkin painautuvan enemmän samanmielisyyden puolelle keskiarvon ollessa 2,6, sillä täysin eri mieltä väittämän kanssa oli ainoastaan 6,8 prosenttia vastaajista. Vastaustaan ei osannut sanoa 11,4 prosenttia.

Verratessa perinteisten lähiopetuskurssien suoritusmerkintöjä verkkokurssien vastaaviin, pitivät opiskelijat perinteisistä lähiopetuskursseista saatavia suoritusmerkintöjä työmäärältään sopivana. Vastaajista yhteensä yli puolet (61,3%) oli sitä mieltä, että kurssit eivät tunnu liian suuritöisiltä (KA 2,3). Sen sijaan verkkokurssien työmäärää verrattuna vastaavaan lähiopetuskurssiin opiskelijat pitivät työmäärältään suurempana (KA 2,8). Tosin tulos on ainoastaan niukasti samanmielinen, sillä EOS-vastauksia kaikista vastanneista oli peräti 16,4 prosenttia. Kuitenkin tästä voidaan päätellä, että opiskelijat joissain määrin kokevat verkkokurssien teettävän enemmän työtä kuin perinteinen lähiopiskelu.

Edellistä päätelmää vahvistaa se, että vastaajat kokevat verkko-opiskelun vaativan myös enemmän aikaa kuin perinteinen lähiopiskelu. Samanmielisiä olivat noin puolet (50,9%) vastaajista. Tosin ajallista vapautta myös tässä tapauksessa selvästi kyseenalaistettiin, sillä 41,9 prosenttia vastaajista olivat sitä mieltä, että verkko-opiskelu ei välttämättä vaatisi enemmän aikaa kuin perinteinen lähiopiskelu. Verkko-opiskelun vapaus yhdistettiin usein myös vaativuuteen. Mielipiteet verkko-opiskelun vapaudesta suhteessa perinteiseen lähiopiskeluun tuotti selvän kannatuksen verkko-opiskelun vapaudelle. Peräti 84,1 prosenttia oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä siitä, että verkko-opiskelu on vapaampaa kuin perinteinen lähiopiskelu. Kaikki olivat myös antaneet tähän kysymyksen mielipiteensä, koska yhtään EOS-vastausta ei ollut annettu. Voitaisiin siis sanoa, että verkko-opiskelun vapaus kiinnostaa opiskelijoita. Vaikka verkko-opiskelua pidetään vapaampana opiskelumuotona, nähdään sen silti olevan myös vaativampaa kuin perinteinen lähiopiskelu. Vastaajista kolme neljäsosaa (62,2%)

totesi verkko-opiskelun vaativammaksi. Täysin eri mieltä vaativuudesta oli ainoastaan 2,7% vastaajista.

5.5.2 Materiaali, aikataulu ja jousto

Seuraavaan taulukkoon 14 olen kerännyt mielipiteitä, joissa ilmenee opiskelijoiden mielipiteitä liittyen opiskelumateriaaliin ja opiskelun suorittamistapoihin.

Taulukko 14. Asenteet materiaaliin ja suoritustahtiin.

Arvioi seuraavia väittämiä omalta kannaltasi	1 Täysin eri mieltä	2 Jokseenkin eri mieltä	3 Jokseenkin samaa mieltä	4 Täysin samaa mieltä	Yht.	KA	EOS	% (N=220)
Pyrin aina opiskelemaan kaiken verkkokurssilla tarjotun materiaalin tunnollisesti	13 (5,9%)	92 (41,8%)	88 (40,0%)	24 (10,9%)	217	2,6	3 (1,4%)	100,0%
Oman opiskelutahdin ja -aikataulun määrääminen verkko-opiskelussa on hyvä asia	2 (0,9%)	20 (9,1%)	73 (33,2%)	120 (54,5%)	215	3,4	5 (2,3%)	100,0%
On tärkeää, että voin itse päättää tavan jolla suoritan verkkokurssin (esim. essee / monta pientä tehtävää / keskustelutehtävät)	5 (2,3%)	40 (18,2%)	104 (47,3%)	67 (30,5%)	216	3,1	4 (1,8%)	100,1%*

* Desimaalien pyöristyksen vuoksi prosenttien summa ei aina ole tasan 100%.

Tunnollisesti kaiken verkkokursseilla tarjotun materiaalin opettelevia oli kaikista vastaajista puolet (50,9%). Vastaavasti 47,7 prosenttia olivat erimielisiä väittämän kanssa. Vastaukset jakaantuivat eniten keskivälille (KA 2,6) luultavasti siitä syystä, että on varmasti paljon myös kurssiriippuvaista opiskeleeko opiskelija kaiken tarjotun materiaalin tunnollisesti.

Vastaajat korostivat verkko-opiskelun vapautta, sillä heidän mielestään peräti 87,7 prosenttia piti verkko-opiskelussa oman opiskelutahdin ja opiskeluaikataulun määräämistä hyvänä asiana. Ainoastaan kaksi vastaajaa ilmaisi jyrkän mielipiteen, että se ei olisi hyvä asia. Saman suuntaiset olivat tulokset myös kysymyksessä, jossa kysyttiin tärkeyttä sille, että opiskelija voi itse päättää tavan jolla suorittaa verkkokurssin. Opiskelijoista 77,8 prosenttia pitivät tärkeänä omaa päätösoikeuttaan ja

jälleen ainoastaan 2,3 prosenttia vastaajista ei ollenkaan pitänyt tärkeänä suoritustavan omaa päättämismahdollisuutta.

Taulukko 15. Aikataulu ja jousto.

Mitä mieltä olet seuraavien seikkojen tärkeydestä opiskellessasi verkkokurssilla?	1 Täysin merkityksetön	2 Jokseenkin merkityksetön	3 Jokseenkin tärkeä	4 Erittäin tärkeä	Yht.	KA	EOS	% (N=220)
Kurssilla on tarkasti rajattu aikataulu	4 (1,8%)	33 (15,0%)	122 (55,5%)	58 (26,4%)	217	3,1	3 (1,4%)	100,1%*
Mahdollisuus saada joustoa tehtävien määräaikoihin	8 (3,6%)	38 (17,3%)	102 (46,4%)	71 (32,3%)	219	3,1	1 (0,5%)	100,1%*
Mahdollisuus saada halutessani lisätehtäviä mikäli olen toisia edellä	62 (28,2%)	110 (50,0%)	30 (13,6%)	7 (3,2%)	209	1,9	11 (5,0%)	100,0%

* Desimaalien pyöristyksen vuoksi prosenttien summa ei aina ole tasan 100%.

Vastaajat pitävät enemmän tiukasti rajatuista aikatauluista verkkokurssilla. Heistä yhteensä neljä viidesosaa (81,9%) oli samanmielisiä sen kanssa, että kurssilla tarkasti rajattu aikataulu on tärkeä. Merkityksettömämpänä tarkkoja aikatauluja piti yhteensä 16,8 prosenttia vastaajista. Vaikka opiskelijat näyttäsivät pitävän siitä, että heillä on tiukasti asetetut aikataulut, pitävät he kuitenkin mahdollisuutta saada tehtävien määräaikoihin joustoa tärkeänä. Niin ikään neljä viidesosaa (78,8%) vastaajista piti tärkeänä sitä, että tehtävien määräajoissa on myös jouston varaa. Kuitenkin kysyttäessä merkityksestä saada halutessaan lisätehtäviä, kääntyivät mielipiteet enemmän merkityksettömän puolelle, sillä 78,2 prosenttia vastaajista näki lisätehtävien saannin mahdollisuuden merkityksettömänä. Erittäin innokkaita lisätehtävien tekijöitä vastaajista oli ainoastaan 3,2 prosenttia.

5.6 Motivoivat elementit

5.6.1 Tehtävätyypit ja esityskeinot verkkokursseilla

Seuraavassa käsittelen vastaajien mielipiteitä motivaatioon liittyen. Analysoin ensin mielipiteitä erilaisista tehtävätyypeistä sekä niiden käytöstä. Toisena analysoin erilaisia esityskeinoja, jotka motivoivat opiskelijaa. Tulokset olen koonnut taulukoihin 16 ja 17.

Taulukko 16. Mielipiteet tehtävätyypeistä.

Mitä mieltä olet seuraavien seikkojen tärkeydestä verkkokursseilla?	1 Täysin eri mieltä	2 Jokseenkin eri mieltä	3 Jokseenkin samaa mieltä	4 Täysin samaa mieltä	Yht.	KA	EOS	% (N=220)
Yritän verkkokursseilla enemmän mikäli koen kurssin aiheen hyödylliseksi itseäni ajatellen	2 (0,9%)	11 (5,0%)	101 (45,9%)	104 (47,3%)	218	3,4	2 (0,9%)	100,0%
Tunnustus hyvästä yrityksestä ja onnistumisista vaikeissa tehtävissä lisäävät motivaatiotani	3 (1,4%)	5 (2,3%)	100 (45,5%)	107 (48,6%)	215	3,4	5 (2,3%)	100,1%*
Haasteelliset tehtävät lisäävät motivaatiotani	9 (4,1%)	66 (30,0%)	118 (53,6%)	17 (7,7%)	210	2,7	10 (4,5%)	99,9%*
Vaihtelevat tehtävät ehkäisevät kyllästymistä kurssin suorittamiseen	2 (0,9%)	10 (4,5%)	136 (61,8%)	70 (31,8%)	218	3,3	2 (0,9%)	99,9%*
On tärkeää, että verkkokursseilla olisi enemmän käytännönläheisiä kuin teoreettisia tehtäviä	3 (1,4%)	40 (18,2%)	106 (48,2%)	42 (19,1%)	191	3,0	29 (13,2%)	100,1%*
Pelimäisten elementtien lisääminen verkko-opiskeluun motivoisi minua opiskelemaan paremmin	51 (23,2%)	65 (29,5%)	59 (26,8%)	20 (9,1%)	195	2,2	25 (11,4%)	100,0%
Erilaiset roolileikit ja eläytymisharjoitukset tehostaisivat oppimistani	77 (35,0%)	91 (41,4%)	27 (12,3%)	5 (2,3%)	200	1,8	20 (9,1%)	100,1%*
Kurssialustan ulkopuolelta haettu tieto on luotettavaa	-	32 (14,5%)	111 (50,5%)	40 (18,2%)	183	3,0	37 (16,8%)	100,0%

* Desimaalien pyöristyksen vuoksi prosenttien summa ei aina ole tasan 100%.

Verkkokurssin aiheen itselle hyödylliseksi kokeminen oli selkeästi tärkeäksi koettu asia. Vastaajista 93 prosenttia oli sitä mieltä, että he yrittävät verkkokurssilla enemmän mikäli he kokevat kurssin aiheen hyödylliseksi itseään ajatellen. Opiskelijat näyttäsivät haluavan myös kannustusta motivaationsa lisäämiseksi vaikeiden tehtävien onnistuneesta suorituksesta. Heistä 94,1 prosenttia oli samanmielisiä väittämän kanssa. Haasteellisten tehtävien motivaatiota lisäävä vaikutus jakoi enemmän mielipiteitä. Vastaukset jakaantuivat suurimmaksi osaksi asteikon keskivälille mielipiteisiin ”jokseenkin samaa mieltä” (53,6%) sekä ”jokseenkin eri mieltä” (30,0%). Tästä

voidaan päätellä, että tehtävien haasteellisuudelta halutaan enemmän sitä, etteivät tehtävät olisi liiallisuusiin asti helpotettuja, mutta eivät myöskään kohtuuttoman vaikeita. Motivaatiota näyttäisi lisäävän myös vaihtelevat tehtävät, sillä opiskelijoista yhteensä 93,6 prosenttia kertoi vaihtelevien tehtävien ehkäisevän kyllästymistä kurssin suorittamiseen.

Selkeä suuntaus näyttäisi olevan myös käytännönläheisempiä tehtäviä kohti. Käytännönläheisempiä tehtäviä teoriapainotteisten tehtävien sijasta toivoi peräti 67,3 prosenttia vastaajista. Täysin teoreettisia tehtäviä toivoi ainoastaan 1,4 prosenttia vastaajista. Hieman teoreettisia tehtäviä puolestaan toivoi 18,2% vastaajista. Kohti käytännönläheisempiä tehtäviä voidaan päästä esimerkiksi lisäämällä pelimäisiä elementtejä verkko-opiskeluun. Kysymykseen siitä, motivoisiko pelimäisten elementtien lisääminen verkko-opiskeluun opiskelemaan vastaajaa paremmin, vastaukset jakaantuivat laajalle alueelle (KA 2,2). Vastaajista suurin osa oli ”jokseenkin eri mieltä” (29,5%) väittämän kanssa. Kuitenkin ”täysin eri mieltä” (23,2%) ja ”jokseenkin samaa mieltä” (26,8%) olivat suunnilleen samoissa kannatuslukemissa. Ainoastaan 9,1 prosenttia vastaajista oli täysin pelimäisten elementtien motivoivan vaikutuksen kannalla.

Pelimäisten elementtien lisääminen jakoi siis mielipiteitä. Tähän saattaa olla syynä se, että pelimäiset elementit nähdään joissain tapauksissa hiukan lapsellisina keinoina edistää oppimista, joka sopii enemmän yliopistoikäisiä nuoremmille opiskelijoille, kuten seuraavasta vastaajan antamasta esimerkistä 4 voidaan nähdä.

(4) Ajatus verkkokurssien pelimäisyydestä on kiva, mutta soveltuu kenties hyvin ala-aste tasoiseen opiskeluun kuin yliopistoon...

Erilaisten roolileikkien ja eläytymisharjoitusten oppimista tehostavaa vaikutusta opiskelijat eivät näyttäneet kaipaavan. Erimielisiä väittämän kanssa olivat lähes neljä viidesosaa (76,4%). Toisaalta opiskelijat siis tahtovat käytännönläheisiä tehtäviä verkkokursseilla, mutta eivät kuitenkaan kaipaa pelimäisiä tai roolileikkejä oppimista motivoivaksi elementiksi. Kurssialustan ulkopuolelta haetun tiedon luotettavuutta

mittaava kysymys osoitti, että opiskelijat pääosin (68,7%) luottavat kurssialustan ulkopuolelta hakemaansa tietoon.

5.6.2 Opettajan rooli

Taulukko 17. Mielenpiteet liittyen opettajan rooliin.

Arvioi seuraavia väittämiä omalta kannaltasi	1 Täysin eri mieltä	2 Jokseenkin eri mieltä	3 Jokseenkin samaa mieltä	4 Täysin samaa mieltä	Yht.	KA	EOS	% (N=220)
Kaiken kurssilla tarvittavan oppimateriaalin tulisi löytyä kurssialustalta	3 (1,4%)	34 (15,5%)	79 (35,9%)	103 (46,8%)	219	3,3	1 (0,5%)	100,1%*
On tärkeää, että opittavan asian tarpeellisuus perustellaan hyvin	-	23 (10,5%)	109 (49,5%)	82 (37,3%)	214	3,3	6 (2,7%)	100,0%
Opettajan tulisi näkyä verkkokursseilla selkeänä auktoriteetin omaavana hahmona	12 (5,5%)	60 (27,3%)	95 (43,2%)	32 (14,5%)	199	2,7	21 (9,5%)	100,0%
Opettajan tulisi näkyä verkkokursseilla 'kaikkien kaveri' tyyppisenä hahmona	33 (15,0%)	89 (40,5%)	63 (28,6%)	11 (5,0%)	196	2,3	24 (10,9%)	100,0%
Yritän verkkokursseilla enemmän jos saan hyvin tehdyistä tehtävistä opettajalta henkilökohtaista kiitosta tai tunnustusta	8 (3,6%)	34 (15,5%)	103 (46,8%)	58 (26,4%)	203	3,0	17 (7,7%)	100,0%
On tärkeää, että kurssialusta on visuaalisesti näyttävä	22 (10,0%)	100 (45,5%)	79 (35,9%)	13 (5,9%)	214	2,4	6 (2,7%)	100,0%

* Desimaalien pyöristyksen vuoksi prosenttien summa ei aina ole tasan 100%.

Taulukosta 17 käy ilmi, että opiskelijat eivät ole kovin innostuneita etsimään tarvittavaa oppimateriaalia kurssialustan ulkopuolelta. Sitä mieltä, että oppimateriaalin tulisi löytyä kurssialustalta, oli neljä viidesosaa vastaajista (82,7%). Opittavan asian tarpeellisuudesta riittäviä perusteluja kaipasi yhteensä 86,8 prosenttia vastaajista. Täysin perustelemattomuuttakaan ei tosin yksikään opiskelija kaivannut.

Lievä enemmistö (KA 2,7) haluaisi opettajan näkyvän verkkokursseilla selkeänä auktoriteetin omaavana hahmona. Eräs vastaaja toi lyhyesti ja ytimekkäästi esiin auktoriteetin kaipuunsa tarkoittaen selkeästi muiden antamiensa avointen vastausten perusteella sitä, että kuri verkkokursseilla on liian alhainen. Tämä voidaan nähdä seuraavasta esimerkistä 5.

(5) Vähän kuria

Kuten edellisestä kommentista voidaan nähdä, on oletettavaa, että opiskelijat tahtovat selkeät linjat verkkokursseilla toimimiselle. Selvänä auktoriteettina näkymistä tukevat myös vastaukset siihen, tulisiko opettajan näkyä verkkokursseilla ”kaikkien kaveri” - tyyppisenä hahmona. Hieman alle puolet (KA 2,3) oli sitä mieltä, ettei näin tarvitse olla. Vastaajista 40,5 prosenttia ilmoitti olevansa jokseenkin eri mieltä asiasta. Tosin EOS-vastausten määrä nousi 10,9 prosenttiin, mikä kuvastaa myös sitä, että toiselle opiskelijalle ”kaikkien kaveri” tarkoittaa ehkä muuta kuin jollekin toiselle opiskelijalle.

Henkilökohtaisen kiitoksen saaminen näyttäisi parantavan suoritusmotivaatiota. Opiskelijoista 73,2 prosenttia olivat samanmielisiä ja vastaavasti vajaa viidesosa (19,1) opiskelijoista ei nähnyt henkilökohtaisen kiitoksen saamista merkittävänä yrittämisen parantajana. Visuaalisesti näyttävää alustaa opiskelijat eivät pitäneet merkittävän tärkeänä (KA 2,4). Vastaajista 45,5 prosenttia oli jokseenkin eri mieltä ja 35,9 prosenttia jokseenkin samaa mieltä. Ainoastaan 5,9 prosenttia vastaajista piti erittäin tärkeänä kurssialustan visuaalista näyttävyyttä. Näyttäisi, että opiskelijoille ei ole niinkään visuaalisella näyttävyydellä väliä, kunhan se on toimiva, hyvin ohjattu ja kaikki materiaali löytyy pääosin kurssialustalta.

5.6.3 Visuaalisuus

Halusin tutkia myös erilaisia esityskeinoja, joiden avulla verkkokursseja voitaisiin elävöittää ja materiaalista tehdä oppimista paremmin tukevaa. Vastaukset olen koonnut seuraavaan taulukkoon 18 järjestykseen suosituimman mukaan.

Taulukko 18. Eri esityskeinojen tärkeys vastaajien mielestä.

Mitä mieltä olet seuraavien tärkeydestä verkkokursseilla?	1 Täysin merkityksetön	2 Jokseenkin merkityksetön	3 Jokseenkin tärkeä	4 Erittäin tärkeä	Yht.	KA	EOS	% (N=220)
Keskustelupalstan välityksellä tapahtuva tekstimuotoinen keskustelu	6 (2,7%)	31 (14,1%)	119 (54,1%)	60 (27,3%)	210	3,1	4 (1,8%)	100,0%
Kuvien käyttäminen	13 (39,1%)	94 (42,7%)	83 (37,7%)	23 (10,5%)	213	2,5	7 (9,5%)	100,0%
Videoleikkeet (esim. aiemmin nauhoitetut videoesitykset)	28 (12,7%)	84 (38,2%)	77 (35,0%)	9 (4,1%)	198	2,3	22 (10,0%)	100,0%
Reaaliaikainen tekstimuotoinen keskustelu (esim. chat)	33 (15,0%)	108 (49,1%)	62 (28,2%)	10 (4,5%)	213	2,2	7 (3,2%)	100,0%
Ennalta nauhoitetut äänitteet	31 (14,1%)	96 (43,6%)	63 (28,6%)	4 (1,8%)	194	2,2	26 (11,8%)	99,9%*
Reaaliaikainen videokeskustelu (esim. webbikameran välityksellä)	86 (39,1%)	94 (42,7%)	18 (8,2%)	1 (0,5%)	199	1,7	21 (9,5%)	100,0%
Reaaliaikainen audio (keskustelu esim. mikrofonin välityksellä)	74 (33,6%)	95 (43,2%)	20 (9,1%)	1 (0,5%)	190	1,7	30 (13,6%)	100,0%

* Desimaalien pyöristyksen vuoksi prosenttien summa ei aina ole tasan 100%.

Taulukosta 18 voidaan nähdä, että perinteistä keskustelupalstalla tapahtuvaa tekstimuotoista keskustelua pidettiin tärkeänä (KA 3,1). Yli kolme neljäsosaa (81,4%) oli sitä mieltä, että se on tärkeää. Toiseksi tärkeimpänä vastaajat pitivät kuvien käyttämistä (KA 2,5) Tosin kuvia erittäin tärkeänä piti ainoastaan 10,5 prosenttia vastaajista mielipiteiden jakaannuttua enemmän jokseenkin merkityksettömän (42,7%) ja jokseenkin tärkeän (37,7%) välille. Näyttäisi siltä, että opiskelijat ilmoittavat tärkeämmäksi juuri ne elementit, joista heillä on eniten kokemusta.

Esiin vähemmän merkityksellisinä pidetyistä esityskeinoista nousi ennalta nauhoitettujen videoesitysten merkitys. Opiskelijat pitivät sitä merkityksellisempänä (KA 2,3) kuin esimerkiksi muuten Internetissä yleistä chat-mahdollisuutta (KA 2,2) tai videokeskustelua webbikameran välityksellä (KA 1,7). Näyttäisi siltä, että verkossa opiskellessaan saattaisivat opiskelijat kaivata myös tiettyjä elementtejä perinteisen lähiopetuksenkin puolelta. Toisaalta taas vastauksissa ei ilmennyt suurta halua ennalta nauhoitettujen nauhoitusten kuuntelemiseen (KA 2,2) eikä myöskään reaaliaikaiseen keskusteluun esimerkiksi mikrofonin välityksellä (KA 1,7)

Luvussa 3.3 esitettyyn Fetajin ja Fetajin (2007: 310) tutkimukseen verrattuna tulos näyttäisi olevan hyvin samankaltainen tämän tutkimuksen kanssa. Myös heidän tutkimuksessaan tekstimuotoinen esityskeino oli suosituin. Tosin erot eri esityskeinojen

välillä ovat pienemmät heidän tutkimuksessaan lukuun ottamatta eri medioiden yhdistelyä, jota tässä taulukossa ei nyt mitattu.

5.7 Palaute ja ohjeistus

5.7.1 Palautteen saaminen

Mittasin kyselyllä myös palautteen tärkeyttä. Tulokset olen koonnut seuraavaan taulukkoon 19.

Taulukko 19. Vastaajien mielipiteet palautteesta.

Mitä mieltä olet seuraavien seikkojen tärkeydestä opiskellessasi verkkokurssilla?	1 Täysin merkityksetön	2 Jokseenkin merkityksetön	3 Jokseenkin tärkeä	4 Erittäin tärkeä	Yht.	KA	EOS	% (N=220)
Henkilökohtaisen palautteen saaminen	2 (0,9%)	30 (13,6%)	107 (48,6%)	80 (36,4%)	219	3,2	1 (0,5%)	100,0%
Kurssin kaikkien opiskelijoiden yhteisen palautteen saaminen	26 (11,8%)	103 (46,8%)	78 (35,5%)	11 (5,0%)	218	2,3	2 (0,9%)	100,0%
Mahdollisuus arvioida itse oppimistaan	31 (14,1%)	102 (46,4%)	73 (33,2%)	12 (5,5%)	218	2,3	2 (0,9%)	100,1%*
Palautteen positiivisesti rakentava sävy	2 (0,9%)	15 (6,8%)	122 (55,5%)	75 (34,1%)	214	3,3	6 (2,7%)	100,0%
Opettajan vastaaminen kysymyksiin nopeasti	-	9 (4,1%)	89 (40,5%)	121 (55,0%)	219	3,5	1 (0,5%)	100,1%*
Mahdollisuus saada helposti teknistä tukea	4 (1,8%)	23 (10,5%)	89 (40,5%)	102 (46,4%)	218	3,3	2 (0,9%)	100,1%*

* Desimaalien pyöristyksen vuoksi prosenttien summa ei aina ole tasan 100%.

Henkilökohtaisen palautteen saamista tärkeänä piti yhteensä 85% vastaajista. Vastaavasti merkityksettömämpänä ainoastaan 14,5 prosenttia. Sen sijaan kaikille opiskelijoille annettavaa yhteistä palautetta eivät vastaajat enää pitäneetkään yhtä tärkeänä. Erittäin tärkeänä sitä piti ainoastaan 5 prosenttia vastaajista. Mielipiteet jakaantuivat enimmäkseen jokseenkin merkityksettömän (46,8%) ja jokseenkin tärkeän (35,5%) välille. Voisi tulkita, että on hyvä mikäli yhteistäkin palautetta annetaan mutta toisaalta sitä ei myöskään kaivata. Mielipide mahdollisuudesta arvioida itse omaa oppimistaan jakoi myös mielipiteitä siten, että kumpaakaan ääripäätä ei monikaan

edustanut. Sen sijaan vajaa puolet (45,4%) piti sitä jokseenkin merkityksettömänä ja kolmasosa jokseenkin tärkeänä (33,2%).

Palautteen sävyn opiskelijat tahtovat olevan positiivisesti rakentavaa. Sävyä täysin merkityksettömänä piti vastaajista ainoastaan kaksi. Tärkeänä sitä puolestaan piti yhteensä 89,6 prosenttia. Opiskelijat olivat kuitenkin palautteen positiivista sävyä enemmän kiinnostuneita opettajilta nopeaan vastauksen saamiseen. Yli puolet (55,5%) piti nopeutta erittäin tärkeänä. Jokseenkin tärkeänä sitä piti 40,5 prosenttia. Tästä voidaan päätellä, että palautteen antaminen on tärkeä opiskelumotivaation ylläpitävä voima verkkokurssilla. Mahdollisuutta teknisen tuen saantiin vastaajat pitivät myös tärkeänä, sillä yhteensä 86,9 prosenttia vastaajista ilmoitti sen olevan jokseenkin tai erittäin tärkeää. Merkityksettömämpänä sitä piti yhteensä 12,3 prosenttia.

5.7.2 Ohjeistus

Taulukko 20. Aineiston ajantasaisuus ja selkeys.

Mitä mieltä olet seuraavien seikkojen tärkeydestä opiskellessasi verkkokurssilla?	1 Täysin merkityksetön	2 Jokseenkin merkityksetön	3 Jokseenkin tärkeä	4 Erittäin tärkeä	Yht.	KA	EOS	% (N=220)
Tehtävät harjoitukset ovat todenmukaisia	-	25 (11,4%)	103 (46,8%)	85 (38,6%)	213	3,3	7 (3,2%)	100,0%
Opeteltavalla asialla on minulle jotain merkitystä	2 (0,9%)	6 (2,7%)	90 (40,9%)	121 (55,0%)	219	3,5	1 (0,5%)	100,0%
Kurssiaineiston ajantasaisuus	1 (0,5%)	13 (5,9%)	78 (35,5%)	128 (58,2%)	220	3,5	-	100,1%*
Kurssisivujen selkeys	-	1 (0,5%)	49 (22,3%)	170 (77,3%)	220	3,8	-	100,1%*
Selkeä tehtävänanto	-	1 (0,5%)	13 (5,9%)	206 (93,6%)	220	3,9	-	100,0%
Selkeä ja hyvin luotu oppimateriaali	-	-	21 (9,5%)	199 (90,5%)	220	3,9	-	100,0%
Kurssilla vaadittava osallistumisen laajuus selkeästi ilmoitettu	1 (0,5%)	7 (3,2%)	67 (30,5%)	145 (65,9%)	220	3,6	-	100,1%*

* Desimaalien pyöristyksen vuoksi prosenttien summa ei aina ole tasan 100%.

Taulukossa 20 kysyttiin mielipiteitä aineiston ajantasaisuudesta ja selkeydestä. Opiskelijoilta kysyttiin lisäksi merkitystä tehtävien harjoitusten todenmukaisuudelle. Vastaukset jakaantuivat selkeästi tärkeän puolelle, sillä täysin merkityksettömänä harjoitusten todenmukaisuutta ei pitänyt yksikään vastaaja. Sen sijaan tärkeänä todenmukaisuutta piti yhteensä 85,4 prosenttia. Opiskelijat eivät myöskään halua

opetella hänelle itselleen merkityksettömiä asioita, sillä peräti 95,9 prosenttia pitivät tärkeänä sitä, että opeteltavalla asialla on opiskelijalle merkitystä. Kurssiaineiston ajantasaisuus osoittautui tutkimukseni mukaan vastaajille merkittäväksi, sillä 93,7 prosenttia heistä piti sitä ”jokseenkin tärkeänä” tai ”erittäin tärkeänä”. Vieläkin selkeämpi mielipide vastaajilla oli kurssisivujen selkeyden tärkeydestä. Peräti 99,6 prosenttia heistä ilmoitti sen olevan jokseenkin tai erittäin tärkeää. Näyttäisi siltä, että opiskelijoilla on selkeitä mielipiteitä sanotuista asioista, koska EOS-vastausten määrä on hyvin alhainen taulukon 17 vastauksissa.

Selkeää tehtävänantoa piti erittäin tärkeänä 93,6 prosenttia ja jokseenkin tärkeänä 5,9 prosenttia vastaajista. Vastaajat pitivät myös selkeää ja hyvin luotua oppimateriaalia erittäin tärkeänä, sillä 90,5 prosenttia vastaajista nimesi sen erittäin tärkeäksi. Tämän perusteella verkkokursseilla selkeästi ja hyvin luodulla sekä motivoivalla oppimateriaalilla on suuri merkitys opiskelijan haluun opiskella. Motivaatiota lisää myös se mikäli kurssilla vaadittavan osallistumisen laajuus on selkeästi ilmoitettu. Tärkeänä sitä piti 96,4 prosenttia vastaajista.

5.8 Teknologia verkkokursseilla

Selvitin myös opiskelijoiden suhdetta teknologiaan kysymällä heidän arvioita omista tietoteknisistä kyvyistään, verkko-opiskelua häirinneistä tilanteista sekä teknisen tuen käytön halukkuudesta (taulukot 21–24).

Taulukko 21. Vastaajien tietotekniset kyvyt.

Suhde teknologiaan: Miten arvioisit omia tietoteknisiä kykyjäsi?	Vastaajien määrä	% (N=220)
Keskimääräiset taidot	136	61,8%
Keskimääräistä paremmat taidot	72	32,7%
Keskimääräistä heikommät taidot	12	5,5%
Yhteensä	220	100,0%

Edellä selvisi, että opiskelijat pitävät mahdollisuutta teknisen tuen saantiin tärkeänä. Tämän vuoksi selvitän myös sitä, miten he kokevat omat tietotekniset kykynsä. Opiskelijoista suurin osa piti itseään taidoiltaan keskimääräisenä. Tietotekniset kykynsä keskimääräistä heikommiksi arvioineista (5,5%) oli 11 naisopiskelijaa ja 1 miesopiskelija. Heistä 9 oli arvioinut suoriutuvansa odotustensa mukaisesti verkkokursseista. Kaksi alle odotustensa ja yksi yli odotustensa. Voitaisiin sanoa, että ainakaan tietoteknisten kykyjen merkitys ei verkko-opiskelussa välttämättä nouse kovin suureksi jos opiskelijat heikoista tietoteknisistä kyvyistään huolimatta pääosin kokevat suoriutuvansa verkkokursseista odotustensa mukaisesti.

Kysymys 19 koski vastaajien kokemia tietoteknisiä ongelmia verkkokursseilla, johon oli mahdollista myös omin sanoin kertoa kokemistaan häiriötekijöistä. Tulokset ovat taulukossa 22. Kysymykseen vastasivat kaikki 220 vastaajaa.

Taulukko 22. Vastaajien kokemat häiriötekijät verkko-opiskelussa.

Onko jokin tai jotkin seuraavista häirinnyt tai katkaissut verkko-opiskeluasi?	Vastaajien määrä (N=220)	%
Toimimattomat linkit	103	46,8%
Hitaat yhteydet	73	33,2%
Yhteyskatkokset	69	31,4%
Tietokonelaitteiston kaatuminen	28	12,7%
Muu	12	5,5%

Taulukko 22 osoittaa, että vajaa puolet (46,8%) vastaajista on törmännyt toimimattomiin linkkeihin. Kolmasosa vastaajista (33,2%) olivat häirinneet hitaat yhteydet sekä yhteyskatkokset (31,4%). Tietokonelaitteiston kaatumisen ongelmia oli kokenut 12,7 prosenttia vastaajista. Muita ongelmia oli esiintynyt ainoastaan 5,5 prosentilla vastaajista, mikä on pieni määrä suhteutettuna siihen, että kaikki kyselyyn vastanneet vastasivat tähän kysymykseen.

Muita ongelmia kokeneiden vastaajien vastaukset viittasivat ohjelmiston, kuten Internet-selaimen toimintaan ja kurssialustan ongelmiin, jotka ovat käyttäjän itsensä toiminnasta riippumattomia, kuten esimerkeistä 6 ilmenee.

(6) Kerran lähetin yhden tehtävän verkkoon, mutta se ei näkynyt opettajalle. Minä kyllä löysin sen järjestelmästä. Ongelma selvisi vasta, kun rupesin ihmettelemään puuttuvaa opintosuoritusta.

Tosin ongelmat voivat johtua myös opiskelijan tekemistä virheistä kuten esimerkistä 7 on havaittavissa.

(7) Moodle-välilehden sulkeminen vahingossa tenttiä tehdessä.

Kysymyksellä 20 halusin saada tietooni myös opiskelijan alttiuden ottaa yhteyttä tekniseen tukeen. Halukkuus selviää seuraavasta taulukosta 23.

Taulukko 23. Vastaajien halukkuus ottaa yhteyttä tekniseen tukeen.

Joudut tilanteeseen jossa tarvitsisit teknistä tukea. Missä vaiheessa otat yhteyttä tekniseen tukeen?	Vastaajien määrä	% (N=220)
Vasta aivan viimeisenä keinona otan yhteyttä tukeen	168	76,4%
Otan välittömästi yhteyttä tukeen	37	16,8%
En ota ollenkaan yhteyttä tukeen	10	4,5%
Ei vastausta	5	2,3%
Yhteensä	220	100,0%

Taulukosta 23 voidaan nähdä, että vastaajat yrittävät viimeiseen saakka itse ratkaista ongelman ennen kuin ottavat yhteyttä tekniseen tukeen. Vastaajista näin ilmoitti tekevänsä neljä viidesosaa (76,4%). Innokkaita teknisen tuen käyttäjiä vastaajista oli vajaa viidesosa (16,8%). Sellaisia ketkä eivät ollenkaan ota yhteyttä tukeen, oli vastaajista 4,5 prosenttia. Kun verrataan taulukossa 19 ilmennyttä teknisen tuen saatavuutta taulukossa 23 ilmenneeseen herkkyyteen ottaa yhteyttä tekniseen tukeen, voidaan päätellä vastaajien arvostavan tarjottua tukea. Ongelmatilanteessa tuki on kuitenkin lähellä, mutta siihen turvaudutaan vasta kun kaikki keinot on kokeiltu.

5.9 Verkkokurssien keskeyttämiskokemukset

Kysymyksellä 10 keräsin tietoa siitä, kuinka moni vastaajista on joskus keskeyttänyt verkkokurssin. Vastaajilla oli myös mahdollisuus halutessaan perustella keskeyttämisensä syyt. Kyselyyn vastanneista yksi ei ollut vastannut tähän kysymykseen. Tulokset esitän seuraavassa taulukossa 24.

Taulukko 24. Vastaajien kokemukset verkkokurssien keskeyttämisestä.

Oletko joskus jättänyt verkkokurssin kesken?	Vastaajien määrä	% (N=220)
En	189	85,9%
Kyllä	30	13,6%
Ei vastausta	1	0,5%
Yhteensä	220	100,0%

Kuten taulukosta 24 voidaan todeta, suurimmalla osalla (85,9%) vastaajista ei verkkokurssin keskeyttämiskokemuksia ole. Sen sijaan vastaajista 13,6 prosenttia oli joskus kuitenkin keskeyttänyt verkkokurssin. Vastaajien kommentit keskeyttämisensä syistä liittyivät lähes yksinomaan kurssin liian suureen työmäärään yhdistettynä joko liian tiukkaan kurssiaikatauluun tai opiskelijan oman ajan riittämättömyyteen. Tämä tulee ilmi esimerkeissä 8, 9 ja 10.

(8) Oli liian kova työ muutaman hassun opintopisteen saamiseksi. Ja kun kurssi ei ollut pakollinen, niin en sitten jaksanut tehdä sitä loppuun. Lisäksi aika ei riittänyt tehtävien tekemiseen, kun osa oli niin suuri töisiä.

(9) Kurssi oli erittäin suuritöinen ja aikataulu oli liian tiukka. Kun verkossa pitää olla johonkin tiettyyn aikaan, verkkokurssissa ei ole mitään järkeä.

(10) Kurssin muodossa verkkokurssina ei ollut mitään vikaa, vaan kurssi ei vaan sopinut aikatauluuhini.

Opiskelijoiden kommentit ovat kurssin toteutuksen lisäksi myös paljon häneen itseensä liittyviä ongelmia. On vaikea arvioida sitä, onko kurssin työmäärä todella ollut normaalia verkkokurssia suurempi opiskelijan kokiessa, ettei hän jaksaa käydä kurssia loppuun. Sama pätee myös aikatauluongelmia verratessa kurssin suuritöisyyteen. Näyttäisikin siltä, että parantamista olisi niin verkkokurssien työmäärän suhteuttamisessa kuin opiskelijan oman aikataulun tekemisessä.

5.10 Hyvät ja huonot verkko-opiskelukokemukset

Vastaajia pyydettiin kertomaan omin sanoin omista verkko-opiskelukokemuksistaan kolmen avoimen kysymyksen avulla. Avoimista kysymyksistä ensimmäisessä (kysymys 21) pyydettiin vastaajia kertomaan mikä heidän mielestään on ollut parasta verkko-opiskelussa. Toisessa kysymyksessä (kysymys 22) heitä pyydettiin kertomaan verkkokursseilla kokemista tai huonoista kokemuksista. Viimeisessä kysymyksessä vastaajia pyydettiin antamaan keinoja, joilla verkkokursseja voitaisiin heidän mielestään kehittää parempaan suuntaan (kysymys 23).

Olen analysoinut sisällönanalyysin avulla avoimet vastaukset siten, että etsin jokaisesta vastauksesta kaikki eri aiheet, joihin kommentissa viitattiin. Yhdessä kommentissa saattoi siis olla useampia aiheita koskevia kommentteja, joten pitäydyn tulosten esittämisessä pelkkien esiintymiskertojen määrässä. Tämän perusteella loin eniten esiintyville aiheille pääluokat, joihin kommentin sisällön luokittelin. Esimerkiksi yhdessä vastauksessa saattoi olla viittaus verkkokurssien ajalliseen vapauteen sekä paikasta riippumattomuuteen. Tällöin loin pääluokat 'aika' ja 'paikka', joihin sijoitin kyseisen kommentin osan ja laskin esiintymät. Poikkeuksen tein verkko-opetuksen vertaamisessa perinteiseen lähiopetukseen, sillä tätä vertausta olisi ollut hankala käsittää ilman pidempää selitystä.

5.10.1 Parasta verkko-opiskelussa

Kysymys 21 käsitteli vastaajien parhaita verkko-opiskelukokemuksia. Kysymykseen vastattiin suurella innolla, sillä kokonaan tyhjiä vastauksia oli annettu ainoastaan 36 kappaletta. Tässäkin tapauksessa kyse voi olla myös siitä, ettei vastaamatta jättäneillä ole mielestään erikoisia opiskelukokemuksia jaettavaksi. Seuraavassa taulukossa 25 on esitetty eniten esiintyneet aiheet ja niihin liittyneiden viittauksien määrä.

Taulukko 25. Vastaajien parhaiden verkko-opiskelukokemusten kommenttien aiheet.

Aihe	Viittausten määrä
Aika	129
Paikka	41
Tehtävät	35
Vapaus	28
Opetuksen erilaisuus verrattuna perinteiseen lähiopetukseen	16
Monipuolisuus	15
Kurssimateriaali	13
Keskustelut	9
Muut	23
Yhteensä	309
Ei vastausta	36

Parhaimmiksi verkko-opiskelukokemuksiksi nousi **aikaan** liittyvät kommentit verkko-opiskelun ajallisesta vapaudesta (129 kappaletta). Ryhmän sisällä eniten tuotiin esiin opiskeluajankohdan vapautta verkkokursseilla ja seuraavaksi eniten opiskelijat pohtivat oman ajankäyttönsä suunnitteluvapautta, kuten esimerkit 11 sekä 12 osoittavat

(11) Parasta on ollut se, että opiskelun on voinut sovittaa omaan aikatauluun. [...]

(12) Mielestäni verkko-opiskelun paras puoli on ollut se, että opiskelija kykenee itse määräämään opiskelutahtinsa kursseilla.

Toiseksi eniten viittauksia kertyi **paikkaan** liittyvissä kokemuksissa (41 kappaletta). Tässä ryhmässä suurimpana verkko-opiskelun etuna mainittiin opiskelun mahdollisuus paikasta riippumatta, kuten esimerkistä 13 voidaan huomata.

(13) Ihan parasta verkko-opiskelussa on että ei ole sidoksissa johonkin tiettyyn paikkaan. Asun toisella paikkakunnalla ja näin ollen opinnot sujuvat mielekkäämmin verkkokursseina. [...]

Tehtäviin viitattiin kolmanneksi eniten (35 kappaletta). Tässä ryhmässä viitattiin esimerkin 14 tavoin siihen, että saa tehdä tehtävät silloin kun itse haluaa.

(14) Verkko-opiskelussa pidän etenkin sen tuomasta vapaudesta. Saan tehdä tehtävät juuri silloin kun sen koen itselleni parhaaksi. [...]

Seuraavaksi eniten kommentteissa viitattiin verkko-opiskelun **vapauteen** yleisellä tasolla (28 kappaletta). Yleisemmällä tasolla vapauteen viitanneet olen koonnut tähän ryhmään siksi, että vastauksista ei selvästi pystytty erottamaan oliko kyse esimerkiksi ajallisesta vai paikallisesta vapaudesta. Kommentteissa nousivat siis esimerkin 15 ja 16 tavoin esiin vapaus ja itsenäisyys.

(15) Parasta on se, että saa hyvin paljon vaikuttaa siihen, koska ja missä tekee annetut tehtävät. Opiskelu on toisaalta vapaampaa, kun voi koska vain tehdä tehtäviä.

(16) Pidän verkko-opiskelusta, sillä silloin saan työskennellä itsenäisesti ja omaan tahtiini. [...]

Luokissa **'opetuksen erilaisuus verrattuna perinteiseen lähiopetukseen'** (16 kappaletta), **'monipuolisuus'** (15 kappaletta), **'kurssimateriaali'** (13 kappaletta), **'keskustelut'** (9 kappaletta) sekä luokassa **'muut'** (23 kappaletta) ei esiintynyt mitään tiettyä aihetta, joka olisi erottunut huomattavasti muista vastauksista. Tästä syystä otan esiin ainoastaan niistä mielenkiintoisimpia viittauksia.

Vastaajien kommentteissa pohdittiin muun muassa sitä, että verkko-opiskelussa palautetta saa opettajalta helpommin kuin perinteisellä lähiopetuskurssilla. Tähän liittyi esimerkki 17.

(17) [...] Palaute omista töistä (ei saa välttämättä luentokursseilla). [...]

Verkko-opiskelussa hyväksi mainittiin myös sen joustavuus esimerkin 18 mukaisesti.

(18) Joustavuus työn ohella, opiskeluajankohdan vapaa valinta. [...]

Kurssimateriaaliin liittyviä viittauksia ilmeni myös useita. Erityisesti kommentteissa kiiteltiin sitä, että verkkokurssilla tarvittavat tiedot löytyvät yhdestä paikasta, kuten esimerkki 19 esittää.

(19) [...] Lisäksi kaikki oleellinen tieto löytyy yhdestä paikasta (esim. tehtäväannot), ja se on tarkistettavissa uudelleen koska tahansa.

Vastaajat olivat myös tyytyväisiä siihen, että verkko-opiskellessa ei kaikkea materiaalia tarvitse tulostaa, vaan tehtävien palautuksen voi hoitaa myös netin kautta, kuten esimerkistä 20 selviää.

(20) Se, että tehtävät voi tehdä ja palauttaa verkossa. Ei tarvitse printata esseitä ja tulla Vaasaan palauttamaan. [...]

Opiskelijat saivat selkeästi parhaimmat kokemuksensa siitä, että verkko-opiskelu mahdollistaa itsenäisen opiskelun vaikkapa kotoa käsin ja mihin aikaan tahansa.

5.10.2 Ongelmat ja huonot kokemukset verkkokursseilla

Kysymyksessä 22 pyydettiin vastaajia kertomaan huonoista kokemuksista tai ongelmistaan verkkokursseilla. Tähän kysymykseen annettujen tyhjien vastausten määrä oli jo korkeampi (83 kappaletta), mutta vastaajien kommentit olivat yleisesti perusteellisempia kuin hyviä kokemuksia pohtiessaan. Vastaajista yhdeksällä ei ollut huonoja kokemuksia verkkokursseista. Taulukkoon 26 olen koonnut viittaukset aiheittain.

Taulukko 26. Vastaajien kohtaamat ongelmat ja huonot kokemukset verkkokursseilla.

Aihe	Viittauksien määrä
Kurssit / Kurssialusta	51
Keskustelu	46
Tekniikka	36
Opettajat	23
Tehtävät	19
Ajanhallinta	13
Palaute ja ohjeistus	12
Ryhmätyö	10
Kurssiaineisto	9
Ei huonoja kokemuksia	9
Muut	11
Yhteensä	239
Ei vastausta	83

Huonoista verkko-opiskelukokemuksista puhuttaessa eniten viitattiin **verkkokursseihin** tai **kurssialustaan** yleisellä tasolla (51 kappaletta). Suurimmaksi ongelmaksi tässä ryhmässä vastaajat kokivat kurssialustan sekavuuden sekä liian suuren työmäärän. Nämä tulevat ilmi esimerkeistä 21 ja 22.

(21) Jollain kursseilla verkkoympäristö (Moodle) on ollut niin sekava, että on ollut vaikea hahmottaa sitä, onko saanut kaiken oleellisen tehdyksi. [...]

(22) Huonoihin kokemuksiin lukisin sen, että verkkokurssilla vaaditaan liian paljon opintopistemäärään verrattuna. [...]

Seuraavaksi eniten ongelmia vastaajilla oli **keskusteluihin** liittyen (46 kappaletta). Tässä ryhmässä vastaajat nostivat useimmiten esille verkkokursseilla olevan keskustelupakon, kuten esimerkki 23 esittää. Vastaajat pitivät myös ongelmallisena sitä, että keskusteluissa tuntuu siltä, että heidän on vaikea keksiä pakollisiin keskusteluihin mitään lisättävää, koska edelliset vastaajat ovat sanoneet jo kaiken oleellisen esimerkin 24 tavoin.

(23) Turhia, pakollisia keskusteluja. Vievät aikaa, mutta niistä ei ole mitään hyötyä.

(24) Välillä keskustelujen deadlinet on ongelmana, kun esim. työssäkäyvänä omat aikataulut voi hankaloittaa keskustelujen seuraamista ja niihin vastailua ja muut osallistujat ovat jo saattaneet ehtiä keskustella aiheen 'läpikotaisin'.

Tekniikkaan liittyvistä ongelmista pääosa (36 kappaletta) koskivat vastaajien kokemia yhteysongelmia sekä toimimattomia linkkejä, kuten esimerkit 25 ja 26 esittävät.

(25) Tietotekniset ongelmat, yhteyskatkokset.

(26) Linkit eivät ole aina toimineet tai linkit on upotettu muun tekstin sekaan siten, että niitä ei ole sieltä aina huomannut -> tieto on jäänyt saamatta.

Opettajiin viittauksia tuli yhteensä 23 kappaletta. Näissä kommentteissa eniten kritisoitiin sitä, että opettajat eivät vastaa kysymyksiin kovinkaan nopeasti. Esimerkissä 27 esitetään tällainen vastaus. Seuraavaksi eniten kritisoitiin opettajan osallistumisen puutetta verkkokursseilla, kuten esimerkissä 28.

(27) Joskus opettajat eivät ole vastanneet kysymyksiin ajallaan.

(28) Opettaja, joka ei itse osallistu ja ohjaa opiskelijoita muuten kuin laittamalla opintojakson alussa materiaalin opiskelualustalle. Jos opettaja ei kommentoi mitään, niin oppilaat eivät tiedä, ovatko he menossa oikeaan suuntaan. Eli kyllä se opettajan rooli edelleen opettajana ja motivoijana on tärkeä!

Viittauksissa **tehtäviin** (19 kappaletta) kritisoitiin turhia tehtäviä sekä epäselviä tehtävänantoja esimerkin 29 tavoin.

(29) Epäselviä tehtävänantoja, epäselvää materiaalia ja opettajan huonoa osallistumista kurssille.

Ryhmissä '**ajanhallinta**' (13 kappaletta)', '**palaute & ohjeistus**' (12 kappaletta), '**ryhmätyö**' (10 kappaletta) ja '**kurssiaineisto**' (9 kappaletta) esiin nousivat liian tiiviit aikataulut (ks. esimerkki 30), epäselvät ohjeet (ks. esimerkki 31), ryhmätöissä laiskat ryhmätoverit (ks. esimerkki 32), sekä motivaationpuute (ks. esimerkki 33).

(30) Verkkokurssilla oli liian tiivis aikataulu - tehtävänanto saatiin maanantaina ja jo perjantaiksi piti olla kaikki valmiina opettajan arvosteltavaksi. Jos jotain sattui, aika oli aivan liian lyhyt. Viikko pitäisi olla annettujen tehtävien palauttamiseen.

(31) Puutteita ohjeissa taikka epäselvät ohjeet.

(32) Pari- tai ryhmätöissä on tullut vastaan 'lokkeja', jotka eivät tee osuuttaan yhteisistä töistä. Joissakin tapauksissa ryhmän muut jäsenet joutuvat tekemään heidänkin osuutensa saadakseen kurssinsa suoritetuksi. Sama koskee ryhmän jäseniä, jotka jättävät kurssin kesken. Toki näitä voi tulla perinteisillä luentokursseillakin, mutta kasvotusten tavatuille ihmisille on vaikeampi tehdä selittämättä 'ohareita' kuin verkossa.

(33) Joskus on vaikea motivoitua.

Opiskelijoiden huonot verkko-opiskelukokemukset näyttäisivät muodostuvan pääasiassa sekavista kurssialustoista sekä liian suuresta työmäärästä verkkokurssilla. Lisäksi he eivät pidä siitä, että verkkokeskusteluita pidetään pakollisina. Teknisistä ongelmista viitattiin usein taulukon 21 mukaisesti toimimattomiin linkkeihin. Opiskelijat pitävät myös opettajan näkyvyyttä ja osallistumista tärkeänä sekä painotettiin selkeitä tehtävänantoja ja epäoleellisten tehtävien poistamisen tärkeyttä.

5.11 Keinoja kehittää verkko-opiskelua

Viimeisenä olleessa kysymyksessä 23 kysyttiin vastaajien ehdotuksia verkko-opiskelun parantamiseksi. Vastaajia kehoitettiin käyttämään mielikuvitusta vastatessaan. Ehdotukset olivat pääasiassa niitä asioita, joita opiskelijat ovat jo käymillään

verkkokursseilla kokeneet ja niistä pitäneet. Vastaajista 5 ilmoitti, ettei osaa sanoa. Yksi vastaajista kertoi, ettei hän näe verkkokursseissa kehitettävää ja ainoastaan yksi kertoi sanallisesti, että kurssit ovat tällä hetkellä hyviä. Tyhjiä vastauksia tähän kysymykseen jätettiin 98 kappaletta. Olen koonnut taulukkoon 27 esiintyneiden viittausten määrän.

Taulukko 27. Vastaajien antamat kehitysehdotukset verkkokurssien parantamiseksi.

Aihe	Viittausten määrä
Kurssit	48
Tehtävät	39
Opettaja	32
Opetuksen monipuolistaminen	24
Kurssitarjonta	23
Keskustelut	20
Kurssimateriaali	15
Kurssisivut	12
Palaute & ohjeistus	9
Ryhmät	8
Tekniikka	7
Ei osaa sanoa	5
Ei kehitettävää	1
Kurssit ovat nyt hyviä	1
Yhteensä	244
Ei vastausta	98

Taulukon 27 mukaan **kursseihin** yleisellä tasolla viitattiin lukumääräisesti eniten (48 kertaa). Mielenpiteet tämän ryhmän sisällä levittäytyivät kuitenkin huomattavasti ja yksittäistä esiin nousutta aihetta ei löytynyt. Eniten viittauksia keräsi kuitenkin kursseilla olevien määräaikojen joustaminen. Vastaajat toivoivat joustoa kuitenkin ainoastaan muutaman päivän niin tarvittaessa. Tätä selventää esimerkki 34.

(34) [...] Verkkokursseille on hyvä laittaa myös absoluuttinen DL, joka voi tarvittaessa joustaa muutaman päivän. [...]

Tehtäviin viitattiin yhteensä 39 kertaa. Eniten toivottiin monipuolisempia tehtäviä (ks. esimerkki 35). Myös selkeämpiä tehtävänantoja toivottiin (ks. esimerkki 36).

(35) Tehtäviä voisi monipuolistaa vaikka siten, että joka viikolla olisi erilainen tehtävä, esimerkiksi keskustelutehtävä, essee, monivalinta-tehtävä, kysymyksiin vastaaminen lyhyesti jne.

(36) Aina tarkat aikataulut ja tehtävät/tehtävänannot!

Kehityskohteita ryhmä **opettajat** sai yhteensä 32 viittausta. Tästä ryhmästä erottui yksi kehitysehdotus. Vastaajat toivoivat, että opettajia koulutettaisiin enemmän verkko-opiskeluun liittyvissä asioissa kuten esimerkki 37 kertoo.

(37) Opettajille koulutusta. Lisäksi opiskelijoita pitäisi kuunnella, kun he antavat palautetta verkkokursseista. Vain siten opettaja voi tietää, mikä toimii ja mikä ei.

Opetuksen monipuolistamiseen liittyviä viitteitä oli yhteensä 24. Tässä ryhmässä eniten kaivattiin monipuolisuutta esimerkin 38 tavoin

(38) Verkkokurssitarjontaa tulisi ainakin ensiksi lisätä entisestään. Toiseksi verkkokurssit vaatisivat hieman uudistusta, kuten toisessa muodossa olevaa materiaalia. Osa verkkokurssista voisi sisältää ennalta kuvattua videomateriaalia. Tällaiset 'videoidut luennot' voisivat vähentää lukemisen määrää.

Kurssitarjontaan liittyvissä viitteissä (23 kappaletta) suurimmalla erolla muihin mainintoihin verrattuna kommentoissa tuli esille vastaajien halu saada lisää tarjontaa verkkokursseista (ks. esimerkki 39).

(39) Enemmän vain tarjontaa, että opettajille kehittyisi osaamista, miten tehdä hyvä verkkokurssi. Minusta kaikille kursseille, joissa lähiopetus ei ole välttämätöntä, olisi hyvä luoda vaihtoehto verkkoon.

Luokissa '**keskustelut**' (20 kappaletta), '**kurssimateriaali**' (15 kappaletta), '**kurssisivut**' (12 kappaletta), '**palaute & ohjeistus**' (9 kappaletta), '**ryhmät**' (8 kappaletta) sekä '**tekniikka**' (7 kappaletta) yleisimmin esiintyvä teema oli halu rajoittaa

verkkokursseilla olevien keskustelujen määrää joissain tapauksissa (ks. kommentti 40). Kurssimateriaalilta toivottiin eniten sitä, että kaikki materiaali olisi saatavilla kurssialustalta keskitetysti (ks. kommentti 41). Myös ohjeistuksen selkeydestä ja riittävydestä ilmaistiin kaipuuta (ks. kommentti 42).

(40) Mielestäni keskusteluja pitäisi olla kohtuullinen määrä. Jotkut opettajat ovat ihan hulluna keskusteluihin ja ryhätöihin.

(41) Kurssimateriaali ja ohjeet on saatava keskitetysti yhdestä paikasta. Monella kurssilla materiaali koostuu opettajan maileista ja niiden liitetiedostoina olevista erimuotoisista dokumenteista, oppimisympäristössä eri paikoista tuskaisesti etsittävistä viesteistä ja niissä olevien linkkien takaa avautuvista ladattavista tiedostoista.

(42) [...]Kurssimateriaalin pitää olla helposti saatavilla ja OHJEET SELKEITÄ, eli miten materiaaleihin tai tehtäviin vastataan tai milloin keskusteluun on osallistuttava ja pakolliset asiat laitettava ymmärrettäväksi kaikille. Kurssin ohjaajaan saatava yhteys helposti(matala kynnyks) lisäkysymyksiä varten. [...]

Myös vastaajien ehdotukset kehittää verkko-opiskelijoita liittyivät verkko-opiskelun kannalta hyvin arkisiin asioihin. Opiskelijoiden kommentteissa ei esiintynyt suurta innovaatioiden määrää tai uusia kekseliäitä tapoja kommunikoida verkossa. Tosin tällaisiakin mainintoja esiintyi, sillä opiskelijat mainitsivat opetuksen monipuolistamisen, jonka voidaan ajatella tarkoittavan opetuksen monimuotoistamista. Innovaatioiden sijaan opiskelijoiden toiveet liittyivät enemmänkin kurssien aikataulujen tapauskohtaiseen joustavuuteen, kurssien selkeyteen sekä kurssitarjonnan lisäämiseen.

5.12 Yhteenveto

Tässä luvussa kävin läpi tutkimukseni tuloksia. Kyselyyni vastasi 220 opiskelijaa, joista suurin osa oli naisia. Vastaajia oli eri ikäluokista ja ikänsä ilmoittaneiden vastaajien keski-ikäsi muodostui 26,7 vuotta. Suurimmiksi vastaajaryhmiksi nousivat ensimmäisen vuoden ja neljännen vuosikurssin opiskelijat. Humanistinen tiedekunta ja kauppatieteellinen tiedekunta muodostivat suurimmat tiedekuntaryhmät vastaajien

parissa. Pääaineista erottuivatkin viestintätieteet sekä johtaminen ja organisaatio eniten. Suurimmalla osalla vastaajista oli kokemusta verkkokursseista 1–5 kurssin verran. Heillä oli eniten kokemusta Moodlesta verkko-oppimisympäristönä, mutta moni oli käyttänyt myös WebCT:tä. Kysyessäni mielipidettä opiskelusta verkossa, ilmeni että verkossa opiskellaan mielellään ja sen määrää tulisi vastaajien mielestä lisätä. Kysymys siitä, pystyykö verkkokurssilla toteuttamaan itseään lähiopetuskurssia paremmin, jakoi vastaajien mielipiteet. Myöntävät vastausvaihtoehdot saivat niukasti enemmän kannatusta. Vastaajat näkivät kykynsä suoriutua verkkokursseista hyvänä ja suurin osa olikin sitä mieltä, että he selviytyvät verkkokursseista odotustensa mukaisesti.

Vuorovaikutus liittyi kiinteästi yhteen verkkokursseihin ja niillä käytäviin keskusteluihin. Vastaajien mielipiteet kääntyivät kielteiseen suuntaan, kun kysyin kanssaopiskelijoihin tutustumisen tärkeydestä verkkokursseilla. Päätelin tästä, että verkkokurssit koetaan enemmän itsenäisesti suoritettavina kokonaisuuksina. Vastaajat eivät myöskään olleet halukkaita keskustelemaan enempää kuin mitä kurssin suorittamien vaatii. Lisäksi verkkokeskustelujen vapaaehtoisuus sai vastaajilta niukan kannatuksen. Vastauksista nousi esiin, ettei verkkokursseilla tekstin tarvitse juuri olla sen puhtaampaa tai hiotumpaa kuin lähiopetuskurseillakaan, mutta keskusteluihin he osallistuvat mielellään, jos joku muu avaa keskustelun. Vastaajat eivät olleet ryhmätöiden kannalla ja suurin osa heistä halusikin tehdä kurssilla töitä yksin. Tuloksista kävi ilmi, että ryhmätöillä voidaan kuitenkin kasvattaa opiskelijoiden velvollisuudentunnetta, jolloin he yrittävät enemmän jos tekeminen vaikuttaa muihin kurssilla opiskeleviin. Harva opiskelijoista oli kuitenkin valmis auttamaan ryhmässä olevaa toista opiskelijaa tekemällä hänenkin osuutensa, mikäli hänellä siinä vaikeuksia ilmenisi.

Pieni enemmistö koki verkkokurssien vaatavuustason olevan suoritusmerkintään nähden korkeampi kuin perinteisen lähiopetuskurssin, kun taas lähiopetuskurssien työmäärä oli suoritusmerkintöihin nähden vastaajista sopiva. Verkkokurssien työmäärää verratessa lähiopetuksen työmäärään, vastasivat opiskelijat hieman kyseenalaistaen, että verkko-opiskelu vie enemmän aikaa kuin lähiopiskelu. Vaikka verkko-opiskelu osoittautui vapaammaksi opiskelumuodoksi kuin lähiopetus, pidettiin sitä kuitenkin vaativampana

opiskelumuotona. Verkko-opiskelu vaatii paljon itsenäistä materiaalin opiskelua ja puolet vastanneista myönsikin opiskelevansa kaiken materiaalin tunnollisesti. Tutkimuksessa nousi useaan otteeseen esille, että opiskelijat arvostavat verkko-opetuksen tuomaa joustavuutta ajan ja paikan suhteen. Vastaajat kokivat myös verkkokurssin suoritustavan valintamahdollisuuden tärkeäksi. Tutkimustuloksista nousi esiin, että vastaajat arvostavat tarkasti rajattuja aikatauluja, mutta toivovat niihin tarvittaessa pientä joustavuutta. Vastanneet opiskelijat eivät kokeneet tarpeelliseksi saada lisätehtäviä, mikäli menevät muita kurssilaisia tehtävissä edellä.

Selvitin kyselylläni motivaatioon liittyviä osa-alueita kuten tehtävätyyppejä ja opiskelijaa motivoivia opetuskeinoja. Opiskelijat myönsivät motivoituvansa paremmin, mikäli tehtävien aihe on heille itselleen hyödyllinen. Motivaatiota nostattavana asiana pidettiin myös kannustusta vaikean tehtävän onnistuessa. Haasteelliset tehtävät koettiin hieman motivaatiota lisäävänä, mutta pikemminkin tällä mielipiteellä voidaan ymmärtää, etteivät opiskelijat halua liiallisuuksiin helpotettuja tehtäviä. Suurin osa vastanneista koki vaihtelevien tehtävien nostavan oppimismotivaatiota ja estävän kurssiin kyllästymisen. Vaihtelevien tehtävien lisäksi opiskelijat toivoivat myös todennukaisia ja käytännönläheisempiä tehtäviä teoriapainotteisten sijasta. Käytännönläheisyyttä voidaan lisätä tuomalla esimerkiksi pelimäisiä elementtejä opiskeluun. Pelimäisten elementtien lisääminen verkko-opiskeluun jakoi vastaajien mielipiteitä, mutta loppujen lopuksi vastaukset olivat kallellaan vastustavaan suuntaan. Roolileikit ja eläytymisharjoittelut koettiin vielä vähemmän tarpeellisiksi.

Opiskelijat pitivät kurssialustan ulkopuolista tietoa luotettavana, mutta olivat haluttomia kuitenkaan sitä hakemaan. Vastausten perusteella opiskeltavan asian tarpeellisuus tulee olla perusteltua. Opettajat nousivat kyselyssä myös esiin. Vastaajat haluavat opettajan olevan kurssilla ennemmin selvä auktoriteetti kuin ”kaikkien kaveri”. Opettajalta toivottiin myös kykyä vastata kysymyksiin nopeasti. Edellä mainittujen asioiden lisäksi henkilökohtainen kiitos ja palaute koetaan myös motivaatiota nostavana tekijänä, etenkin jos se on sävyiltään positiivisesti rakentavaa. Koko ryhmälle annettava palaute ei saavuttanut vastaajien keskuudessa kuitenkaan suosiota. Kurssialustan visuaalisuus ei ollut vastaajien mielestä tärkeä tekijä. Tekstimuotoinen keskustelu oli esityskeinoista

vastaajille tärkein ja toiseksi tärkeimmäksi nousi kuvien käyttäminen. Vastaajat näyttävätkin arvostavan heille aiemmilta kursseilta tuttuja esityskeinoja.

Vastaajat näkivät teknisen tuen saamisen tärkeänä ominaisuutena. Tutkimuksesta selvisi, että opiskelijoille on erittäin tärkeää aineiston ajantasaisuus ja selkeys. Myös kurssisivujen, tehtävänantojen ja oppimateriaalin selkeys osoittautuivat opiskelijoille merkittäviksi. Motivaatiota lisääväksi tekijäksi totesin kurssilla vaadittavan osallistumisen laajuuden ilmaisemisen. Teknologia on tärkeä osa verkko-opiskelua. Kyselyyn vastanneet määrittelivätkin tietotekniset taitonsa tasoltaan keskimääräisiksi. Vastaajat olivat joutuneet tekemisiin jonkin verran tietoteknisten ongelmien kanssa, joita olivat esimerkiksi toimimattomat linkit ja hitaat yhteydet sekä yhteyskatkokset. Ongelmien todettiin johtuvat niin käyttäjän toiminnasta kuin myös hänen toiminnastaan riippumattomista tekijöistä. Ongelman kohdatessaan opiskelijat yrittävät ensin ratkaista ongelman itse ennen kuin kääntyvät teknisen tuen puoleen. Osalla vastaajista oli kokemuksia verkko-kurssin keskeyttämisestä. Keskeyttämiseen olivat johtaneet muun muassa kurssin liian suuret työmäärä yhdistettynä tiukkaan aikatauluun tai opiskelijan oman ajan riittämättömyyteen.

Vastaajien mielestä parasta verkko-opiskelussa olivat esimerkiksi joustavuus vapaus ajan ja paikan suhteen, palautteen saaminen lähiopetusta paremmin. Huonoihin kokemuksiin vastaajat lukivat esimerkiksi liian suuren työmäärän, kurssialustan sekavuuden, keskustelupakon ja tekniset ongelmat. Vastauksista nousi joitakin ehdotuksia verkkokurssien parantamiseksi. Vastaajien mielestä niitä voitaisiin parantaa lisäämällä joustavuutta määräaikoihin, monipuolistamalla tehtäviä ja opetusta, selkeämmillä tehtävänannoilla, opettajia kouluttamalla verkko-kursseihin liittyen ja verkkokurssien tarjontaa lisäämällä.

6 PÄÄTÄNTÖ

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää opiskelijoille suunnatun www-kyselyn avulla erilaisten verkko-opiskelukokemusten syitä ja pohtia niiden perusteella keinoja, joiden avulla opiskelukokemuksia saadaan parannettua. Tutkimuskysymykseni olivat 1) millaisia verkko-opiskelukokemuksia opiskelijoilla on, 2) mitkä tekijät ovat syynä opiskelijoiden hyvään / huonoon verkko-opiskelukokemukseen, 3) kuinka opiskelijat kokevat sellaiset verkko-opiskelun elementit, joita erilaiset oppimisteoriat pitävät mielekkään ja elämyksellisen oppimisen edellytyksinä sekä 4) miten opiskelijoiden tarpeet voidaan ottaa paremmin huomioon kehitettäessä verkko-opiskelua. Johtopäätösten kertomisen lisäksi aion pohtia tässä luvussa lopuksi keinoja, joilla verkko-opiskelukokemuksia saadaan parannettua.

Tutkimusaineistonani on Vaasan yliopiskelijoille suunnatun www-kyselyn vastaukset, joita tuli yhteensä 220 kappaletta. Opiskelijoilta kysyttiin mielipiteitä verkkokursseihin liittyvistä kokemuksista ja asenteista. Analysoin tuloksia kvalitatiivisia ja kvantitatiivisia menetelmiä yhdistellen tulkitessani www-kyselyn avulla kerättyä aineistoa. Suoritin myös aineistolähtöistä sisällönanalyysiä luokitellessani vastauksissa esiin nousseita teemoja. Esitin tutkimustulokset vuorovaikutukseen, itsesäätelyyn, motivaatioon, tekniikkaan palautteeseen ja ohjeistukseen jaoteltuina.

Tutkimuksessani selvisi, että Vaasan yliopiston opiskelijat opiskelevat verkon välityksellä mielellään. Vajaa kaksi kolmasosaa halusi myös verkkokurssien määrää lisättävän. Opiskelijat arvostavat verkko-opiskelussa erityisesti sen ajasta ja paikasta riippumattomuutta. Opiskelijoiden hyvissä verkko-opiskelukokemuksissa nousivat esiin samat asiat. Tutkimukseni tukee tältä osin Vainionpään (2006) tutkimuksen tuloksia, sillä myös hänen tutkimuksessaan verkko-opiskelun suurimmiksi eduiksi osoittautuivat riippumattomuus ajasta ja paikasta. Tutkimuksessani opiskelijoiden huonot kokemukset liitettiin kurssialustan sekavuuteen, liialliseen työmäärään, pakollisiin keskusteluihin sekä opettajan näkymättömyyteen verkkokursseilla. Verkkokurssien kehityskeinoista

lukumääräisesti eniten kommentteja keräsi kurssitarjontaan liittyvät kommentit siitä, että verkkokurssien tarjontaa tulisi lisätä nykyisestä.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla selvitin opiskelijoiden verkko-opiskelukokemuksia saadakseni selville verkko-opiskelun yleistilan ja siinä käytettävät välineet. Jaottelin opiskelijoiden verkko-opiskelukokemukset ja asenteet alkuperältään vuorovaikutukseen, itsesäätelyyn, motivaatioon tai tekniikkaan. Lisäksi käsiteltiin myös palautteeseen sekä ohjeistukseen liittyviä kokemuksia ja asenteita. Se, että olen laittanut esittelemäni kokemukset kuuluvaksi jonkin tietyn kategorian alle, ei kuitenkaan tutkimuksessani tarkoittanut, ettei se kuuluisi myös johonkin toiseen kategoriaan. Esimerkiksi vuorovaikutuksen kokemuksilla on yhteys motivaatioon ja vaikkapa verkkoaineistossa koetut ongelmat voivat liittyä teknisiin ongelmiin.

Lähes kaikilla vastaajilla kokemusta oli Vaasan yliopistossa käytettävästä verkko-oppimisympäristö Moodlesta, mikä oli odotettuakin, sillä kaikki verkkokurssit yliopistossa järjestetään tällä hetkellä Moodlessa. Tältä osin tutkimuksen tuloksia voi yleistää eniten varsinkin parannusehdotusten osalta Moodlea koskeviksi. Myös WebCT:stä kokemusta oli kolmasosalla, eniten neljännen ja sitä vanhempien vuosikurssien opiskelijoilla, joten tuloksia voidaan yhdistää myös WebCT:n kokemuksiin. Tosin verkko-opiskelukokemukset ovat varmasti enemmän verkkokurssikohtaisia, sillä kuten tutkimuksessani todettiin, verkko-oppimisympäristö muodostaa ainoastaan paikan sille, mihin verkkokurssi rakennetaan opettajan valitsemista osatekijöistä (ks. esim. Tella ym. 2001: 232).

Vuorovaikutukseen liittyen opiskelijat eivät pitäneet verkkokeskustelun pakollisuudesta. He eivät myöskään kaivanneet tutustumista muihin tai kanssakäymistä muiden opiskelijoiden kanssa vaan he pitivät enemmän itsenäisestä työskentelystä. Tuloksissa on nähtävissä yhtäläisyyksiä Matikaisen (2001: 123) tutkimukseen, jossa hänen löydöksensä osoittavat, että verkko-opiskelun persoonattomuus on yksilökohtaista. Toinen opiskelija saattaa pitää vuorovaikutuksesta toisten kanssa hyvinkin paljon kun taas toinen saattaa välttää sitä kaikin keinoin. Opiskelijoiden avoimissa kommentteissa kritisoitiin myös pakollisia verkkokeskusteluja. Voitaisiin

päätellä, että verkkokurssien kehittämisessä olisi hyvä perustella opiskelijalle paremmin, miksi tiettyjä keskusteluja käydään. Opiskelijoiden olisi hyvä kokea vuorovaikutus omaa oppimisprosessia eteenpäin vieväksi, sillä keskustelu toimii sitä paremmin, mitä tiiviimmin se on integroitu osaksi oppimisprosessia (ks. Nurmela & Suominen 2007: 14–15).

Kaikki vastaajat eivät innostuneet ryhmätöiden käyttämisestä vuorovaikutuksen edistäjänä verkkokursseilla. Enemmistö ei pitänyt ryhmätöiden liittamisestä verkkokursseille. Syyksi opiskelijat mainitsivat sen, ettei kaikkien ryhmän jäsenten sitoutuminen ole yhtä suurta, mikä aiheuttaa vaivaa muille ryhmän jäsenille. Saadut kokemukset olivat päinvastaisia verrattuna Korhosen (2003: 137–143) tutkimukseen ryhmätyöskentelystä aikuisopiskelijoiden osalta, jossa ryhmätyöskentely herätti suurta intoa. Syy eroavaisuuteen on todennäköisesti siinä, että aikuisopiskelijoiden into ryhmätyöskentelyyn saattaa olla suurempaa sen vuoksi, että työyhteisössä ryhmässä toimiminen on yleisempää. Lisäksi tulokset korostavat sitä, että on vaikea löytää jokaiselle opiskelijalle sopivaa ratkaisua kurssityöskentelyyn. Tosin tulokset osoittivat myös sen, että mikäli ryhmätöitä kurssilla käytetään, lisää se opiskelijan velvollisuudentunnetta. Tämä havainto tukee Kallialan (2002: 37) toteamusta, että opiskelijat yrittävät silloin enemmän kun heidän omat tekemisensä vaikuttavat myös muiden työhön.

Itsesäätelykykyyn liittyvät kokemukset ja asenteet koskivat verkkokurssien vapautta, aikataulua ja joustoa. Usein negatiiviseksi todetaan se, että opiskelijat tuntevat, etteivät he saa kurssista tarpeeksi montaa opintopistettä suhteutettuna vaadittavaan työmäärään (ks. esim. Korhonen 2003: 150). Tutkimukseni perusteella opiskelijat kokevat työmäärän usein liian suureksi, sillä verkkokurssien keskeyttämistilanteiden syynä olivat yksinomaan liian suuri työmäärä yhdistettynä liian tiukkaan kurssiaikatauluun tai opiskelijan oman ajan riittämättömyyteen. Opiskelijoiden asennetta mitanneessa asteikossa tämä ei kuitenkaan tullut yhtä selvästi esiin kuin avoimissa kysymyksissä, joissa taas oli hyvinkin yleistä viitata juuri tähän tuntemukseen. Kuitenkin asennetta mittaavassa asteikossa opiskelijat kallistuivat sille kannalle, että työmäärä on suuri suhteessa niistä saataviin suoritusmerkintöihin. Tulokset ovat saman suuntaisia myös

Vainionpään (2006) tutkimuksessa, jossa yleisimpiä keskeyttämissyitä olivat ajan puute, sekava ohjeistus tai verkkosivujen käyttöliittymä, liian suuri työmäärä sekä kurssin sopimattomuus omaan koulutusohjelmaan.

Opiskelun edistymiselle tärkeänä keinona pidetään täsmällisesti määriteltyjä aikatauluja ja tehtävien palautusaikoja sekä myös tarpeen mukaista joustoa näissä (ks. esim. Korhonen 2003: 188). Tulokset vahvistavat edellä mainitut seikat, sillä vastauksista ilmeni, että opiskelijat pitävät verkkokursseilla tarkasti määritellyistä aikatauluista. Toisaalta opiskelijat myös kaipasivat sitä, että he saavat tarvittaessa joustoa kurssitöiden palautusaikoihin.

Motivaatioon liittyvissä asioissa opiskelijoilta kysyttiin erilaisista tehtävätyypeistä ja esityskeinoista. Opiskelijoiden vastauksista ilmeni, että heidän motivaationsa on suurempi silloin kun he kokevat kurssin aiheen hyödylliseksi itselleen. Tämä vahvistaa Korhosen (2003: 133) tutkimuksen tuloksia siltä osin, että myös hänen tutkimuksissaan opiskelijat kokivat motivaation ja positiivisen asennoitumisen tärkeänä kun oppiminen koetaan mielekkäänä. Tutkimuksessani tuli myös ilmi se, että opiskelijat pitävät enemmän käytännönläheisistä ja vaihtelevista tehtävistä kuin teoriaan keskittyvästä materiaalista. Samat tulokset vahvistuvat myös Leppäsen ja Vähämaan (2006: 177) tutkimustuloksissa, jossa korostui kontekstiinsa sidottujen tehtävien tärkeys.

Tekniikkaan liittyvistä kokemuksista suurin osa keskittyi opiskelijoiden kohtaamiin ongelmiin käymillään verkkokursseilla. Suurin osa ilmoitti omaavansa mielestään keskimääräiset tietotekniset taidot, joten vastaajaryhmä kuvastaa varmasti hyvin keskivertoa verkko-opiskelijaa. Opiskelijat mielsivät teknisen tuen saatavuuden tärkeäksi siitakin huolimatta että suurin osa heistä ilmoitti vasta viimeisenä keinonaan ottavansa yhteyttä tukeen. Näyttäisikin siltä, että opiskelijoille on tärkeää tieto avun saatavuudesta ongelmia kohdatessa vaikka he eivät normaalisti näin suuriin ongelmiin törmäisikään. Toisaalta tulos saattaa kuvastaa Nevgin ja Tirrin (2003: 86) tutkimusta, jossa he toteavat opiskelijalla olevan usein korkea kynnys pyytää apua, koska he ajattelevat syyn olevan heissä itsessään. Kuitenkin tutkimuksessani oli ainoastaan muutamia opiskelijoita, jotka eivät ollenkaan ota yhteyttä tukeen,.

Opiskelijoiden verkko-opiskelua oli tekniikkaan liittyvistä ongelmista häirinneet eniten toimimattomat linkit. Tulos on yhtäläinen Brooks ym. (2001: 57, 58) näkemyksen kanssa, jossa yhdeksi suureksi ongelmakohdaksi luettiin toimimattomat linkit. Opiskelijoiden kommentteissa viitattiin myös kurssialustan tiedostonlähetyksen ongelmiin sekä omista toimista johtuviin vahinkoihin.

Palautteeseen ja ohjeistukseen liittyvistä kokemuksista opiskelijat pitivät tärkeänä sitä, että heille annetaan henkilökohtaista palautetta. Tuloksissa on yhtäläisyys Tellan ym. (2001: 228) toteamukseen henkilökohtaisen palautteen merkityksestä siten, että palautteen avulla opiskelija saa tunteen, että hänet on huomattu ja häntä huomioidaan. Kyselyn perusteella erittäin tärkeänä opiskelijat pitivät myös palautteen positiivisesti rakentavaa sävyä. Tulokset vahvistavat Kallialan (2002: 133) näkemyksen siitä, että palaute ei saisi olla tyrmäävää ja osoittaa ainoastaan virheitä.

Ohjeistukseen liittyen tärkeänä nähtiin lähes yksimielisesti, että selkeät tehtävänannot ovat tärkeitä. Myös selkeästi luotu oppimateriaali yhdessä kurssiaineiston ajantasaisuuden kanssa todettiin tärkeäksi. Nurmela ja Suominen (2007: 50–51) toteavat, että toiminnan ohjeistuksen tulisi verkossa olla tarkempaa kuin lähiopetuksessa, sillä vain sen kautta opiskelija voi tietää mitä hänen tulee milloinkin tehdä.

Toisessa tutkimuskysymyksessä etsin syitä opiskelijoiden hyvään ja huonoon verkko-opiskelukokemukseen. Hyvien ja huonojen kokemusten syitä esitän opiskelijoiden avointen kysymysten vastausten perusteella, jotka käsittelivät heidän hyviä ja huonoja verkko-opiskelukokemuksiaan. Opiskelijoiden hyvät kokemukset liittyivät siihen, että opiskelijat pystyvät ajoittamaan opiskelun heille sopivaan aikaan ja valitsemaansa paikkaan. Opiskelijoiden vastaukset noudattivat tämän perusteella melko tarkasti juuri näiden kahden verkko-opiskeluun yleisesti liitettyjen mielikuvien linjoja (ks. esim. Front & Kaleva 2002: 9).

Huonot kokemukset puolestaan liitettiin kurssialustan sekavuuteen, liialliseen työmäärään, pakollisiin keskusteluihin sekä opettajan näkymättömyyteen verkkokurssilla. Lisäksi teknisistä ongelmista suurimpina koettiin jo edellä mainitut toimimattomat linkit. Teknisten ongelmien ohella huonoja kokemuksia aiheuttivat myös esimerkiksi opettajan välinpitämättömyys opiskelijoita kohtaan siten, että hän ei esimerkiksi vastaa opiskelijan esittämiin kysymyksiin. Lisäksi kurssiaineiston ajantasaisuus nähtiin tärkeänä sekä kyseenalaistettiin ainoastaan vanhan materiaalin uudelleenkierrätys. Myös nämä näyttäisivät vastaavan opiskelijoiden keskimääräisiä kokemuksia, sillä myös Vainionpään (2006) tutkimuksessa opiskelijat näkivät tehtävien paljouden, verkkokurssin huonon organisoinnin sekä tekniikan epävarman toiminnan verkkokursseille negatiivisina asioina.

Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla selvitin mielekkäitä ja elämyksellisiä elementtejä, joilla verkko-opiskelua voidaan parantaa. Keinoina, jotka mahdollistavat mielekkään ja elämyksellisen oppimisen ovat esimerkiksi erilaisten visuaalisten elävöittämiskeinojen käyttäminen kurssimateriaalin parantamiseksi. Fetajin ja Fetajin (2007) tutkimuksessa eri esityskeinoista verkkokursseilla suurin osa opiskelijoista piti eri medioiden yhdistelystä. Yksittäisistä esityskeinoista tekstin ja videon käyttö saivat suurimman kannatuksen. Fetajin ja Fetajin tutkimukseen verrattuna tutkimukseni tulokset olivat samanlaisia, joten kulttuurieroja ei tässä suhteessa löytynyt. Eri medioiden yhdistely tuli esiin opiskelijoiden avoimissa vastauksissa, joissa he toivoivat lisää monipuolisuutta verkkokursseille.

Kysymykseen eri esityskeinojen tärkeydestä opiskelijat pitivät tutkimuksessani eniten sellaisista esityskeinoista, joita tälläkin hetkellä yleisesti käytetään. He pitivät eniten perinteisestä tekstimuotoisesta esityskeinosta verkkokursseilla. Esiin vähemmän merkityksellisinä pidetyistä esityskeinoina pidettiin ennalta nauhoitettuja videoesityksiä, jota opiskelijat arvostivat kuitenkin enemmän kuin esimerkiksi chat- tai videokeskustelua. Tämä kertoo siitä, että verkkokursseja ja perinteisistä lähiopetuskurssista voitaisiin lähentää tarjoamalla myös verkkosuorittamisen mahdollisuutta juuri luennoilta nauhoitetun videomateriaalin avulla. Jatkotutkimusta

ajatellen opiskelijoille voisi lisätä vastausvaihtoehtoihin vaihtoehdon ”eri medioiden yhdistely”, jotta sen kannatusta voitaisiin suoraa verrata Fetajin ja Fetajin tutkimukseen.

Brusila (2005: 60) toteaa verkko-oppimisympäristön graafisen ilmeen parantavan opiskelijan kokemusta ja tiedon ymmärtämistä. Tutkimuksessani tätä väitettä eivät vastaajat suoranaisesti allekirjoittaneet, sillä heidän mielestään kurssialustan visuaalisella näytävyydellä ei juurikaan ollut merkitystä opiskelijoille. Tosin he kuitenkin vaativat lähes yksimielisesti siltä selkeyttä. Graafista näytävyyttä tärkeämmäksi opiskelijoille osoittautui siis kurssin tarkoituksenmukainen suunnittelu ilman ylimääräisiä häiriötekijöitä. Tätä väitettä tukevat opiskelijoiden vastaukset selkeästä ja hyvin luodusta oppimateriaalista, jonka he myös lähes yksimielisesti arvioivat erittäin tärkeäksi samoin kuin kurssisivujen selkeyden.

Viimeisessä tutkimuskysymyksessä pohdin keinoja ottaa opiskelijoiden tarpeet huomioon paremmin kehitettäessä verkko-opiskelua. Opiskelijat eivät olleet kokeneet kovinkaan suuria elämyksiä jo käymillään verkkokursseilla. He toivat kuitenkin vastauksissaan esille hyviä ehdotuksia, joilla verkko-opiskelun mielekkyys ja elämyksellisyys voidaan ottaa paremmin verkko-opiskelussa huomioon. Opiskelijoiden mainitsemat verkkokurssien kehittämisen keinot painottuivat pääosin asioihin, joita verkkokursseilla jo nykyäänkin käytetään. Niiden tuomisessa verkkokursseille onkin kyse lähinnä siitä, että nämä opiskelijoiden kaipaamat elementit saadaan yhdistettyä. Mukana oli kuitenkin myös muutamia ehdotuksia pelimäisten elementtien lisäämiseksi oppimisalustalle.

Opiskelijoiden toiveissa oli myös halu saada lisää kursseja suoritettavaksi verkkoon sekä monipuolisempia tehtäviä ja lisää yleistä kurssin monipuolisuutta ja vaihtelua. Mahdollistajana verkkokurssien kehittämiseksi ei vastauksissa kuitenkaan viitattu oppimisalustaan, vaan yleistä oli viitata suoraan siihen, että opettajia tulisi kouluttaa paremmin verkko-opettamiseen. Myös Nevgin ja Tirrin (2003) tutkimuksessa opettajan asiantuntemus verkko-opettamisesta todettiin hyvin tärkeäksi tekijäksi sekä opettajien että opiskelijoiden mielipiteiden perusteella.

Mielekäs ja elämyksellinen oppiminen on keino ehkäistä verkko-opiskelun jumiutumista kaikille samanlaiseen muottiin (ks. esim. Fetaji & Fetaji: 2007: 311). Se, että opiskelijoille tarjotaan yksilöllisiä palveluita pohjautuen heidän omakohtaisiin kokemuksiinsa ja yhdistettynä vieläpä heille itselle sopivaan muotoon, tarjoaa varmasti hyvän vaihtoehdon niille verkkokursseille, joilla tällä hetkellä opiskellaan. Jos tiedolle annetaan oikea merkitys ja käyttötarkoitus yhdistettynä tilanteeseen, on tämä oppimisen kannalta huomattavasti merkityksellisempää kuin se, että tieto on neutraalia eikä säväytä opiskelijaa mitenkään. Mielekäs ja elämyksellinen oppiminen ei kuitenkaan ole valmiiden vastausten tarjoamista, vaan opiskelijan oma halu pohtia, ratkaista tehtävä ja menestyä, saa aikaan elämyksiä.

Luultavasti huonoja verkko-opiskelukokemuksia ei pystytä kokonaan poistamaan milloinkaan, vaikka kurssit kuinka räätälöitäisiin opiskelijalle henkilökohtaisiksi elämyspaketeiksi. Tutkimukseni tulosten perusteella opiskelijoiden kokemukset kuitenkin vaihtelevat melko paljon, vaikkakin on myös paljon kaikkien tahtomia ominaisuuksia. Kurssien suunnittelussa ja opettamisessa voisi ottaa enemmän käyttöön ja huomioon opiskelijan erilaisiin oppimistyyliin liittyviä seikkoja.

Tehdyn tutkimuksen tulokset kertoivat Vaasan yliopiston opiskelijoiden verkko-opiskelukokemuksista. Tutkimuksen otoksena 220 vastannutta opiskelijaa antavat kattavan kuvan kaikista Vaasan yliopiston opiskelijoista. Tutkimus on siis siltä osin validi. Sitä ei kuitenkaan sinänsä voida täysin laajentaa koskemaan kaikkia yliopisto-opiskelijoita, sillä opiskelijoiden vastauksiin saattaa vaikuttaa esimerkiksi se, miten paljon verkko-opiskelua heidän käymässään yliopistossa tutkitaan. Jatkotutkimusta ajatellen olisi mielenkiintoista tutkia yleisesti kaikille opiskelijoille lähetetyn kyselyn lisäksi myös opettajien mielipiteitä, jolloin tuloksissa saadaan paremmin huomioitua myös heidän mielipiteensä verkko-opiskelusta ja pitämistään verkkokursseista.

LÄHTEET

- Alamäki, Ari & Jussi Luukkonen (2002). *eLearning. Osaamisen kehittämisen digitaaliset keinot: strategia, sisällöntuotanto, teknologia ja käyttöönotto*. Helsinki: Edita.
- Alasuutari, Pertti (1999). *Laadullinen tutkimus*. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Blöchl, Martin, Hildegard Rumetshofer & Wolfram Wöb (2003). Individualized E-Learning Systems Enabled by a Semantically Determined Adaptation of Learning Fragments. *Proceedings of the 14th International Workshop on Database and Expert Systems Applications*.
- Brooks, David W., Diane E. Nolan & Susan M. Gallagher (2001). *Web-Teaching. A Guide to Designing Interactive Teaching for the World Wide Web*. Second Edition. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Brusila, Riitta (2005). Käyttöliittymän visuaalisuus. Informaatiomaisema ja tulkinnan kolmas askelma. Teoksessa: *Kognitiivisen verkkopedagogiikan erityiskysymyksiä*, 58–68. Toim. Esko Marjomaa & Miika Marttunen. Joensuu: Joensuu University Press Oy.
- Cedefop (2002). *Users' views on e-learning. Cedefop online surveys*. Cedefop Reference series; 29. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Creative Research Systems (2009). *Sample Size Calculator*. Lainattu 9.3.2009: <http://www.surveysystem.com/sscalc.htm>
- Engeström, Yrjö (1981). *Mielekäs oppiminen ja opetus*. Julkaisusarja B nro 17, 1981. Helsinki: Valtion koulutuskeskus.
- Enqvist, Jouni (1999). *Oppimisen intoa verkkotyöskentelyssä. Opettajaopiskelijoiden verkkotyöskentelyn kehittyminen ammatillisessa opettajankoulutuksessa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Everetts, Roxanne B. (1998). Experiences in Distance Learning From a Student's Perspective. *IEEE* 1, 155–160.
- Fetaji, Bekim & Majlinda Fetaji (2007). E-Learning Indicators Methodology Approach in Designing Successful e-Learning. *Proceedings of the ITI 2007 29th Int. Conf. On Information Technology Interfaces 25–28.6.2007*, 307–312.
- Front, Tiina & Saana Kaleva (2002). *Vapaana verkossa? Avoimen yliopiston opiskelijoiden, opettajien ja suunnittelijoiden kokemuksia verkko-opinnoista*.

TYT Julkaisusarja A 3/2002. Tampere: Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

- Heikkilä, Tarja (2005). *Tilastollinen tutkimus*. 5.-6. painos. Helsinki: Edita.
- Hirsjärvi, Sirkka, Pirkko Remes & Paula Sajavaara (2007). *Tutki ja kirjoita*. 13., osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Holmberg, Börje (1992). *Etäopetuksen lähtökohtia*. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Illinois Online Network (2007). *Instructional Design – Learning Styles and the Online Environment*. Lainattu 15.3.2009: <http://www.ion.uillinois.edu/resources/tutorials/id/learningStyles.asp>
- Juuti, Pauli (1998). Johtamisen ja tiimitöinnän valmentaminen kokemuksellisen oppimisen avulla. Teoksessa: *Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa*, 116–133. Toim. Timo Lehtonen. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Kalliala, Eija (2002). *Verkko-opettamisen käsikirja*. Helsinki: Finn Lectura.
- Kauppila, Reijo A. (2007). *Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keränen, Vesa & Jukka Penttinen (2007). *Verkko-oppimateriaalin tuottajan opas*. Jyväskylä: Docendo.
- Kettula, Irma (2009). RE: Opiskelijoiden sukupuolijakauma. Sähköpostiviesti Mikael Mäenpäälle 20.4.2009.
- Kiilakoski, Tomi (2003). Hyvä isäntä vai keho renki. Kriittisiä näkökulmia verkkopedagogiikkaan. *Aikuiskasvatus* 1, 28–36.
- Koli, Hanne & Pasi Silander (2002). *Verkko-oppiminen. Oppimisprosessin suunnittelu ja ohjaus*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Koli, Hanne (2008). *Verkko-ohjauksen käsikirja*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Korhonen, Vesa (2003). *Oppijana verkossa. Aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen ja oppimiskokemukset verkkopohjaisessa oppimisympäristössä*. Tampere: Tampere University Press.
- Korhonen, Vesa (2004). Aikuisopiskelijana verkossa – orientaatiot oppimiseen ja asiantuntijuuden rakentaminen verkko-opiskelussa. Teoksessa: *Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka*, 155–180. 2. painos. Toim. Vesa Korhonen. Tampere: Tampere University Press.

- Korhonen, Vesa (2005). Oppiminen ja sen ohjaaminen verkko-opiskelussa. Teoksessa: *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä*, 161–177. Toim. Anna Raija Nummenmaa, Marjatta Lairio, Vesa Korhonen & Satu Eerola. Tampere: Tampere University Press.
- Kurki, Mika & Saija Mäki-Komsi (1996). *Mitä on monimuoto-opetus?* Lainattu 22.4.2009: <http://matwww.ee.tut.fi/kamu/julkaisut/raportit/oppimi14.htm>
- Kärnä, Maija & Marja Kallioniemi (2006). Verkkotyöskentelyn osuus yhteisen tietoperustan rakentamisessa. Teoksessa: *Ongelmaperustaisen oppimisen verkko*, 47–68. Toim. Timo Portimojärvi. Tampere: Tampere University Press.
- Lehtinen, Erno (1997). Johdanto. Teoksessa: *Verkkopedagogiikka*, 5–11. Toim. Erno Lehtinen. Helsinki: Edita.
- Lehto, Risto (2003). Kertausharjoituksen verkkokurssin ohjaus. Teoksessa: *Oppimisen ohjaus verkossa*, 135–150. Toim. Janne Matikainen. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Lehto, Sari, Sini Lehto & Elina Vaara-Sjöblom (2005). Verkko-opetuksen laadun kehittäminen: viiden periaatteen malli. Teoksessa: *Kasvamassa verkko-opettajuuteen*, 37–53. Toim. Ilkka Luoto & Irja Leppisaari. Kokkola: Gummerus.
- Lehto, Sini (2003). Verkkokurssi – elämänmakuinen oppimisseikkailu? *ChyNetti* 27. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-Instituutti. Lainattu 24.4.2009: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/17998/chynetti27.pdf?sequence=1>
- Lehto, Sini (2004). Voiko verkkokurssi olla elämänmakuinen oppimisseikkailu?. *Aikuiskasvatus* 2, 174–180.
- Lehtonen, Miika, Pirkko Hyvönen & Heli Ruokamo (2005). Minkä ilotta oppii sen surutta unohtaa! Teoksessa: *Kognitiivisen verkkopedagogiikan erityiskysymyksiä*, 91–116. Toim. Esko Marjomaa & Miika Marttunen. Joensuu: Joensuu University Press Oy.
- Leppänen Pirjo-Riitta & Kristiina Vähämaa (2006). Ongelmat innostavat ja palvelevat oppimista. Terveysalan koulutuksen opintojaksojen ongelmien tarkastelu fysioterapeutti- ja sairaanhoitajaopiskelijoiden näkökulmasta. Teoksessa: *Ongelmaperustaisen oppimisen verkko*, 157–184. Toim. Timo Portimojärvi. Tampere: Tampere University Press.
- Lindberg, Maarit (2004). Vuorovaikutuksen piirteet tarkastelussa – monitieteellisen opiskelijaryhmän vuorovaikutus tieto- ja viestintäteknisessä opiskeluympäristössä. Teoksessa: *Verkko-opetus ja yliopistopedagogiikka*, 135–153. 2. painos. Toim. Vesa Korhonen. Tampere: Tampere University Press.

- Lonka, Kirsti (1991). Aktivoivan opetuksen pääperiaatteita. Teoksessa: *Aktivoiva opetus. Käsikirja aikuisten ja nuorten opettajille*, 12–27. Toim. Kirsti Lonka & Irma Lonka. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Manninen, Jyri (2001). Verkko aikuisen oppimisympäristönä. Teoksessa: *Verkot ja teknologia aikuisopiskelun tukena*, 53–73. Toim. Pekka Sallila & Pekka Kalli. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Manninen, Jyri (2003). Ohjaus verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Teoksessa: *Oppimisen ohjaus verkossa*, 27–40. Toim. Janne Matikainen. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Mannisenmäki, Eija (2003). Verkko-ohjaajan tehtävät ja roolit. Teoksessa: *Oppimisen ohjaus verkossa*, 41–54. Toim. Janne Matikainen. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Matikainen, Janne (2001). *Vuorovaikutus verkossa. Verkkopohjaiset oppimisympäristöt vuorovaikutuksen näyttämöinä*. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Matikainen, Janne (2003). Verkkokeskustelun ohjaus. Teoksessa: *Oppimisen ohjaus verkossa*, 121–133. Toim. Janne Matikainen. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Mediakompassi (2008). *Medialukutaito*. Lainattu 25.11.2008: http://mediakompassi.yle.fi/7-luokkalaiset/mediataju/median_viestiopas/medialukutaito
- Meisalo, Veijo, Erkki Sutinen & Jorma Tarhio (2003). *Modernit oppimisympäristöt. Tieto- ja viestintäteknikka opetuksen ja opiskelun tukena. 2. uudistettu laitos*. Helsinki: Tietosanoma.
- Montonen, Timo (2008). *Verkko-opiskelijan opas: kokemuksia kirjoittajakoulutuksesta*. Helsinki: Palmenia, Helsinki University Press.
- Moodle (2009a). *About Moodle*. Lainattu 23.4.2009: http://docs.moodle.org/en/About_Moodle
- Moodle (2009b). *Features*. Lainattu 23.4.2009: <http://docs.moodle.org/en/Features>
- Multsilta, Jari (1997). Miltä näyttää WWW-maailma oppimisympäristönä. Teoksessa: *Verkkopedagogiikka*, 101–111. Toim. Erno Lehtinen. Helsinki: Edita.
- Mäyrä, Ilkka (2000). Audiovisuaalista mediakulttuuria verkko-opintoina. *Aikuiskasvatus* 2, 151–156.
- Nevgi, Anne & Kirsi Tirri (2003). *Hyvää verkko-opetusta etsimässä. Oppimista edistävät ja estävät tekijät verkko-oppimisympäristöissä – opiskelijoiden kokemukset ja opettajien arviot*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

- Novak, Joseph D. (2002). *Tiedon oppiminen, luominen ja käyttö. Käsittekartat työvälineenä oppilaitoksissa ja yrityksissä. (Learning, creating, and using knowledge: concept maps as facilitative tools in schools and corporations, kääntänyt Mauri Åhlberg)*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nurmela, Satu & Riitta Suominen (2007). *Verkko-opettajaksi viikossa*. Toinen, uudistettu painos. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:92.
- Oja, Paula & Riina Kleimola (2007). Opintoja verkkoon – Tuottamisen tukimalli avuksi. Teoksessa: *Kolme säiettä kasvuun: verkkopedagogiikka, koulutusteknologia ja työelämäyhteys*, 70–95. Toim. Irja Leppisaari, Riina Kleimola & Esko Johnson. Kokkola: Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu.
- Peltonen, Matti & Pekka Ruohotie (1992). *Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Aavaranta-sarja n:o 29. Helsinki: Otava.
- Pirilä, Kaarina (2008). *Interaction, Motivation, and Student Learning Outcomes in E-Learning. Do Personal Differences Matter?* Oulu: Oulun yliopisto.
- Portimojärvi, Timo & Roisin Donnelly (2006). Ongelmaperustaista oppimista verkossa. Muuntuvia näkemyksiä ja monimuotoisia toteutuksia. Teoksessa: *Ongelmaperustaisen oppimisen verkko*, 25–46. Toim. Timo Portimojärvi. Tampere: Tampere University Press.
- Rantala, Taina (2006). *Oppimisen iloa etsimässä*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Reisman, Sorel (2004). Distance Learning versus Being There. *IT Pro* 9–10, 8–10.
- Ronkainen, Suvi (2008). Otanta, edustavuus ja kadon analyysi. Teoksessa: *Sähköä kyselyyn! Web-kysely tutkimuksessa ja tiedonkeruussa*, 70–77. Toim. Suvi Ronkainen & Anne Karjalainen. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Saari, Seppo (2003). Miten verkossa opitaan, kun tietotekniset valmiudet ovat heikot?. *Aikuiskasvatus* 1, 50–55.
- Sallila, Pekka (2001). Johdanto: Tieto- ja viestintäteknikka aikuiskoulutuksessa. Teoksessa: *Verkot ja teknologia aikuisopiskelun tukena*, 7–15. Toim. Pekka Sallila & Pekka Kalli. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Siitonen, Marko & Maarit Valo (2007). Yhteisö ja ryhmä verkko-opiskelussa. *Aikuiskasvatus* 1, 56–61.
- Silander, Pasi & Hanne Koli (2003). Aktivoiva opetus verkko-opetuksessa. Teoksessa: *Verkko-opetuksen työkalupakki. Oppimisaihiosta oppimisprosessiin*, 155–157. Helsinki: Finn Lectura.

- Telemäki, Matti (1998). Kurt Hahn ja elämyspedagogiikka. Teoksessa: *Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa*, 10–25. Toim. Timo Lehtonen. Jyväskylä: Atena.
- Tella, Seppo, Sanna Vahtivuori, Anu Vuorento, Petra Wager & Ulla Oksanen (2001). *Verkko opetuksessa. Opettaja verkossa*. Helsinki: Edita.
- Thórsteinsdóttir, Guðrún (2001). *Information-seeking Behaviour of distance learning students*. Lainattu 27.11.2008: <http://informationr.net/ir/6-2/ws7.html>
- Tilastokeskus (2008). *Internetin käyttötarkoitukset keväällä 2008, prosenttia internetin käyttäjistä ikäryhmittäin*. Lainattu 11.3.2009: http://www.tilastokeskus.fi/til/sutivi/2008/sutivi_2008_2008-08-25_tau_001.html
- Tritonia (2007). *Tritonian vuosikertomus 2006*. Lainattu 23.4.2009: http://www.tritonia.fi/fi/etusivu/Vuosikertomus_2006.pdf
- Tuomi, Jouni & Anneli Sarajärvi (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Vaasan yliopisto (2009). *Yliopisto pähkinänkuoressa*. Lainattu 20.4.2009: <http://www.uwasa.fi/yliopisto/>
- Vainionpää, Jorma (2006). *Erilaiset oppijat ja oppimateriaalit verkko-opiskelussa*. Tampere: Tampere University Press.
- Vehkalahti, Kimmo (2008). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- Vuoskoski, Pirjo & Timo Portimojärvi (2006). Ongelmaperustaisen oppimisen, tietoverkkojen ja johtajuuden lupaava liitto. Teoksessa: *Ongelmaperustaisen oppimisen verkko*, 131–156. Toim. Timo Portimojärvi. Tampere: Tampere University Press.

Liite 1. Saate 2.2.2009

Hei opiskelija!

Teen tutkimusta pro gradu -tutkielmaani varten, jota teen Vaasan yliopiston viestintätieteiden laitokselle. Kysely käsittelee opiskelijoiden kokemuksia verkkokursseilla sekä heidän asenteitaan verkko-opiskelua kohtaan.

Toivon, että voisit käyttää noin 15-20 minuuttia ajastasi kyselyn täyttämiseen. Kyselyyn voi vastata 13.2.2009 asti.

Kysymyslomakkeeseen pääset tästä linkistä:


<https://eforms.uwasa.fi/lomakkeet/291/lomake.html>

Vastaukset käsitellään täysin luottamuksellisesti.

Jo etukäteen osallistumisestasi kiittäen,

Mikael Mäenpää
mikael.maenpaa@student.uwasa.fi

Liite 2. Kyselylomake


VAASAN YLIOPISTO

Kysely verkkokursseihin liittyvistä kokemuksista ja asenteista

Lomake on ajastettu: julkisuus alkaa 2.2.2009 22.00 ja päättyy 13.2.2009 23.50

Kerään tällä kyselyllä tutkimusaineistoa pro gradu -tutkielmaani varten, jota teen Vaasan yliopiston viestintätieteiden laitokselle. Kysely käsittelee opiskelijoiden kokemuksia verkkokursseilla sekä heidän asenteitaan verkko-opiskelua kohtaan.

Kyselyyn vastaamiseen kuluu aikaa noin 15-20 minuuttia. Vastaa oman kokemuksesi ja mietintöjesi mukaisesti. Voit vastata myös vaikka sinulla vielä olisikaan verkko-opiskelukokemusta.

Jos kysymyksen vieressä näkyy värillinen kysymysmerkki, saat siitä lisätietoa kysymyksistä tai apua vastaamiseen.

Täytettyäsi kysymyslomakkeen, lähetä vastauksesi painamalla "Lähetä tiedot"-painiketta lomakkeen lopussa. Kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti.

Mikael Mäenpää
mikael.maenpaa@student.uwasa.fi

Perustiedot

Sukupuoli

Nainen
 Mies

2. Ikä

3. Mikä on tiedekuntasi?
Hallintotieteiden tiedekunta

4. Pääaine

5. Millä vuosikursilla olet tällä hetkellä?
1. vuosikurssi

Verkko-opiskelutausta

Kuinka monesta verkkokurssista sinulla on kokemusta ?

6. ei kokemusta
 1-5 kurssia
 6 tai enemmän

7. Mitä verkko-oppimisympäristöjä olet käyttänyt ?

Moodle
 WebCT
 Discendum Optima
 Jokin muu

Jos vastasit edelliseen kysymykseen "Jokin muu", luettele tähän mitä muita verkko-oppimisympäristöjä olet käyttänyt

Asenteet verkko-opiskeluun

8. Arvioi seuraavia väittämiä omalta kannaltasi asteikolla 1-5

	5 täysin samaa mieltä	4 jokseenkin samaa mieltä	3 jokseenkin eri mieltä	2 täysin eri mieltä	1 en osaa sanoa
Opiskelen mielelläni verkon välityksellä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verkko-opiskelun määrää tulisi lisätä nykyisestä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verkko-opiskelu on vapaampaa kuin perinteinen lähiopiskelu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verkko-opiskelu on vaativampaa kuin perinteinen lähiopiskelu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verkkokurssit tuntuvat useimmiten liian vaativilta niistä saataviin suoritusmerkintöihin nähden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perinteiset lähiopetuskurssit tuntuvat usein liian suuritöisiltä niistä saataviin suoritusmerkintöihin nähden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oman opiskelutahdin ja -aikataulun määrääminen verkko-opiskelussa on hyvä asia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verkkokursseilla työmäärä on suurempi kuin vastaavalla lähiopetuskurssilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verkko-opiskelu vaatii enemmän aikaa kuin perinteinen lähiopiskelu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Arvioi edelleen seuraavia väittämiä omalta kannaltasi asteikolla 1-5

	5 täysin samaa mieltä	4 jokseenkin samaa mieltä	3 jokseenkin eri mieltä	2 täysin eri mieltä	1 en osaa sanoa
Verkkokursseilla on tärkeää tutustua kanssaopiskelijoihini (esimerkiksi esittelytekstit, vapaan keskustelun foorumit jne.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osallistun mielelläni verkkokeskusteluihin, jotka eivät ole pakollisia kurssin suorittamisen kannalta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verkkokursseilla keskusteluihin osallistumisen tulisi olla vapaaehtoista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osallistun verkkokeskusteluihin rohkeammin silloin kun joku muu on ensin aloittanut keskustelun	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verkossa keskustelu on spontaanimpaa kuin kasvatusten keskustelu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen, että verkkokursseilla minun tulisi tuottaa puhtaampaa ja hiotumpaa tekstiä kuin lähiopetuksessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Verkkokurssin keskeyttämiskokemukset

10. Oletko joskus jättänyt verkkokurssin kesken?

Kyllä En

Jos vastauksesi edelliseen oli "kyllä", niin kertoisitko syyn miksi keskeytit kurssin/kurssit ?

Omien kykyjen arviointi

11. Arvioi omia kykyjäsi yleisesti verkkokursseilla

Mielestäni
 suoriudun
 käymistäni
 verkkokursseista

Yli odotusteni
 Odotusteni mukaisesti
 Alle odotusteni

12. Arvioi seuraavia väittämiä omalta kannaltasi asteikolla 1-5

	5 täysin samaa mieltä	4 jokseenkin samaa mieltä	3 jokseenkin eri mieltä	2 täysin eri mieltä	1 en osaa sanoa
Pystyn toteuttamaan itseäni paremmin verkkokursseilla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yritän verkkokursseilla enemmän jos saan hyvin tehdyistä tehtävistä opettajalta henkilökohtaista kiitosta tai tunnustusta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yritän verkkokursseilla enemmän mikäli koen kurssin aiheen hyödylliseksi itseäni ajatellen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luotan omaan kykyihini suoriutua verkkokursseista hyvin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pyrin aina opiskelemaan kaiken verkkokursseilla tarjotun materiaalin tunnollisesti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tunnustus hyvästä yrityksestä ja onnistumisista vaikeissa tehtävissä lisäävät motivaatiotani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen tärkeää, että opittavan asian tarpeellisuus perustellaan hyvin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajan tulisi näkyä verkkokursseilla selkeänä auktoriteetin omaavana hahmona	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajan tulisi näkyä verkkokursseilla "kaikkien kaveri" tyyppisenä hahmona	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kurssijärjestelyt

13. Mikä olisi mielestäsi parhain kurssiosallistujien määrä verkkokursseille?

- 1-15 henkilöä
 16-25 henkilöä
 26-35 henkilöä
 Ryhmäkoolla ei väliä

14. Mitä mieltä olet asteikolla 1-5 seuraavien seikkojen tärkeydestä opiskellessasi verkkokursseilla?

	5 erittäin tärkeä	4 jokseenkin tärkeä	3 jokseenkin merkityksetön	2 täysin merkityksetön	1 en osaa sanoa
Kurssilla on tarkasti rajattu aikataulu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mahdollisuus saada joustoa tehtävien määräaikoihin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selkeä tehtävänanto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selkeä ja hyvin luotu oppimateriaali	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tehtävät harjoitukset ovat todennukaisia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mahdollisuus saada halutessani lisätehtäviä mikäli olen toisia edellä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opeteltavalla asialla on minulle jotain merkitystä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kurssilla vaadittava osallistumisen laajuus selkeästi ilmoitettu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kurssiaineiston ajantasaisuus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kurssisivujen selkeys	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Henkilökohtaisen palautteen saaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kurssin kaikkien opiskelijoiden yhteisen palautteen saaminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mahdollisuus arvioida itse oppimistaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opettajan vastaaminen kysymyksiin nopeasti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Palautteen positiivisesti rakentava sävy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mahdollisuus saada helposti teknistä tukea	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Toimiminen ryhmissä

15. Arvioi seuraavia ryhmitöitä koskevia väittämiä omalta kannaltasi asteikolla 1-5 ?

	5 täysin samaa mieltä	4 jokseenkin samaa mieltä	3 jokseenkin eri mieltä	2 täysin eri mieltä	1 en osaa sanoa
Ryhmätöiden tekeminen verkkokursseilla on hyvä asia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haluan itse tehdä verkkokursseilla enemmän töitä ryhmissä kuin yksin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pienissä ryhmissä verkkokurssin sisällä toimiminen lisää velvollisuudentunnettani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yritän enemmän silloin kun tekemiseni verkkokurssilla vaikuttaa muihin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jos huomaa, että ryhmässäni jollain on vaikeuksia saada hänelle osoitettuja tehtäviä valmiiksi, autan häntä tekemällä hänenkin osuutensa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Esityskeinot ja tehtävätyypit

16. Mitä mieltä olet asteikolla 1-5 seuraavien verkko-opetuksessa käytettävien esityskeinojen tärkeydestä

	5 erittäin tärkeä	4 jokseenkin tärkeä	3 jokseenkin merkityksetön	2 täysin merkityksetön	1 en osaa sanoa
Reaaliaikainen tekstimuotoinen keskustelu (esim. chat)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Keskustelupalstan välityksellä tapahtuva tekstimuotoinen keskustelu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kuvien käyttäminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reaaliaikainen videokeskustelu (esim. webbikameran välityksellä)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Videoleikkeet (esim. aiemmin nauhoitetut videoesitykset)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ennalta nauhoitetut äänitteet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reaaliaikainen audio (keskustelu esim. mikrofonin välityksellä)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Arvioi seuraavia väittämiä omalta kannaltasi asteikolla 1-5

	5 täysin samaa mieltä	4 jokseenkin samaa mieltä	3 jokseenkin eri mieltä	2 täysin eri mieltä	1 en osaa sanoa
On tärkeää, että verkkokursseilla olisi enemmän käytännönläheisiä kuin teoreettisia tehtäviä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
On tärkeää, että voin itse päättää tavan jolla suoritan verkkokurssin (esim. essee / monta pientä tehtävää / keskustelutehtävät)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pelimaisten elementtien lisääminen verkko-opiskeluun motivoisi minua opiskelemaan paremmin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
On tärkeää, että kurssialusta on visuaalisesti näyttävä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erilaiset roolileikit ja eläytymisharjoitukset tehostaisivat oppimistani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haasteelliset tehtävät lisäävät motivaatiotani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vaihtelevat tehtävät ehkäisevät kyllästymistä kurssin suorittamiseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kaiken kurssilla tarvittavan oppimateriaalin tulisi löytyä kurssialustalta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kurssialustan ulkopuolelta haettu tieto on luotettavaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Teknologia

18. Suhde teknologiaan

- Miten arvioisit omia tietoteknisiä kykyjäsi?
- Keskimääräistä paremmat taidot
 Keskimääräiset taidot
 Keskimääräistä heikommat taidot

19. Onko jokin tai jotkin seuraavista häirinnyt tai katkaissut verkko-opiskeluasi ?

- Yhteyskatkokset
 Hitaat yhteydet
 Toimimattomat linkit
 Tietokonelaitteiston kaatuminen
 Muu

Jos vastasit edelliseen kysymykseen "Muu", kirjoita halutessasi tähän mahdolliset muut häiriötekijät.

20. Joudut tilanteeseen jossa tarvitsisit teknistä tukea. Missä vaiheessa otat yhteyttä tekniseen tukeen?

- Otan välittömästi yhteyttä tukeen
 En ota ollenkaan yhteyttä tukeen
 Vasta aivan viimeisenä keinona otan yhteyttä tukeen

Kerro vielä omista verkko-opiskelukokemuksistasi

21. Mikä on mielestäsi ollut parasta verkko-opiskelussa ?

22. Mikäli olet kohdannut verkkokursseilla ongelmia tai huonoja kokemuksia, niin kerro niistä. ?

23. Millä keinoin verkkokurseja voitaisiin kehittää nykyistä parempaan suuntaan ?

Olet nyt kyselyn lopussa.

Lähetä vielä vastauksesi painamalla alla olevaa "Lähetä tiedot"-nappia

Tietojen lähetys

Lähetä tiedot

Kiitos vastauksistasi!