

# **Verkko-opetuksen laatu ammattikorkeakoulussa**

María del Mar Márquez

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2021

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## Tiivistelmä

**Márquez, María del Mar. 2021. Verkko-opetuksen laatu ammattikorkeakoulussa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 118 sivua.**

Tämän laadullisen tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisista elementeistä rakentuu laadukas verkko-opetus. Tutkimus toteutettiin eräessä suurehkoissa suomalaisissa ammattikorkeakoulussa. Tutkimuskysymykset liittyivät verkko-opintojaksoson etukäteissuunnitteluun, käytettyihin opiskelumateriaaleihin ja oppimistehtäviin sekä vuorovaikutukseen opintojaksolla.

Tutkimusaineistoa kerättiin haastattelemalla seitsemää ohjaajaa, jotka oli palkittu ammattikorkeakoulun vuosittaisessa Digiopie-kilpailussa parhaasta verkko-opintojaksosta. Haastatteluaineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmällä. Toinen aineisto oli jo olemassa tutkimusta aloitettaessa. Aineiston oli kerännyt Digiopie-kilpailua hallinnoiva yksikkö ja se sisälsi opiskelijoiden perusteluja, joita he olivat antaneet parhaana pitämälleen opintojaksolle Digiopie-kilpailussa. Aineisto sisälsi 128 perustelua 48 opiskelijalta ja se analysoitiin teorialähtöistä teemoittelumenetelmää hyödyntäen.

Tulokset osoittivat, että laadukkaan verkko-opetuksen tärkeimpiä osatekijöitä ovat opintojakson selkeys verkko-oppimisympäristössä, työelämään kytkeytyvät, monipuoliset opiskelumateriaalit ja oppimistehtävät sekä ohjaajan ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus. Sekä ohjaajien haastatteluista että opiskelijoiden perusteluista ilmeni myös ajasta ja paikasta riippumattoman opiskelun merkityksellisyys.

Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että laadullisesti korkeatasoinen opintojakso ei synny sattumalta. Etukäteissuunnittelulla on tärkeä rooli. Kun opiskelija kirjautuu opintojaksolle ensimmäisen kerran, on verkko-oppimisympäristössä kaiken oltava valmiina. Kuten eräs ohjaaja huomautti: ”Käsi luokanoven kahvalla -tyyppinen suunnittelu ei toimi verkko-opetuksessa”.

Asiasanat: verkko-opetus, laatu, verkko-ohjaus, verkko-opiskelu, ammattikorkeakoulut

## Sisältö

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>OPISKELU VERKOSSA</b> .....	<b>9</b>
	2.1 Verkko-opinnot ja verkko-oppimisympäristö .....	9
	2.2 Konstruktivistinen ja konnektivistinen oppimiskäsitys.....	10
	2.3 Opettajan rooli verkko-oppimisympäristössä .....	12
	2.4 Opiskelijoiden sitouttamisstrategiat .....	15
<b>3</b>	<b>LAADUKAS VERKKO-OPETUS</b> .....	<b>17</b>
	3.1 Verkko-opetuksen laatu .....	17
	3.2 Opintojakson suunnittelu .....	19
	3.3 Opintojakson rakenne ja sisällöt .....	21
	3.4 Opiskelumateriaalit .....	23
	3.5 Oppimistehtävät.....	25
	3.6 Ohjaus ja vuorovaikutus .....	26
	3.7 Palautteen antaminen.....	30
	3.8 Arviointi .....	32
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>34</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>35</b>
	5.1 Tutkimuskonteksti.....	35
	5.2 Digiopie-kilpailu .....	35
	5.3 Aineistonkeruumenetelmät.....	40
	5.3.1 Teemahaastattelu.....	40
	5.3.2 Kyselylomake.....	41
	5.4 Aineisto .....	42
	5.4.1 Vuonna 2018 tehdyt haastattelut .....	42
	5.4.2 Vuonna 2020 tehdyt haastattelut .....	44

5.4.3	Opiskelijoiden perustelut.....	45
5.5	Aineiston analyysi .....	46
5.5.1	Ohjaajien haastattelujen analyysi.....	46
5.5.2	Opiskelijoiden perusteluiden analyysi.....	47
5.6	Eettiset ratkaisut.....	48
<b>6</b>	<b>LAADUKAS VERKKO-OPETUS AMMATTIKORKEAKOULUSSA .....</b>	<b>50</b>
6.1	Tulosluvun rakenne ja pääsisällöt .....	50
6.2	Opintojakson etukäteissuunnittelu .....	50
6.2.1	Verkon tarjoamat mahdollisuudet.....	50
6.2.2	Perustana sisällöt, tavoitteet ja työelämälähtöisyys.....	53
6.2.3	Selkeä rakenne ja helppo navigoitavuus .....	55
6.2.4	Opiskelijoiden profiili.....	57
6.3	Opiskelumateriaalit ja oppimistehtävät .....	58
6.3.1	Opiskelumateriaalit.....	58
6.3.2	Oppimistehtävät.....	60
6.3.3	Oppimistehtävien arviointikäytännöt .....	63
6.4	Vuorovaikutus ja ohjaus .....	65
6.4.1	Ohjaajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus.....	65
6.4.2	Opiskelijoiden välinen vuorovaikutus.....	70
6.4.3	Opiskelijan saamat palautteet .....	71
6.5	Opiskelijoiden perustelut laadukkaasta verkko-opintojaksosta.....	75
6.5.1	Opiskelijoiden perustelut analyysiluokittain.....	75
6.5.2	Opintojakson rakenne ja käytettävyys .....	76
6.5.3	Opiskelumateriaalit ja oppimistehtävät.....	77
6.5.4	Vuorovaikutus, ohjaus ja palaute .....	79
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>82</b>

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	83
7.1.1 Opintojaksojen etukäteissuunnittelu.....	83
7.1.2 Opiskelumateriaali ja oppimistehtävät .....	85
7.1.3 Vuorovaikutus opintojaksolla .....	87
7.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi .....	90
7.3 Jatkotutkimusaiheet.....	92
<b>8 LÄHTEET.....</b>	<b>94</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>106</b>

# 1 JOHDANTO

Verkko-opetuksen laatu on ollut kiinnostuksen kohteena jo pitkään, mutta tämän pro gradu -tutkielman aihe tuli erityisen ajankohtaiseksi, kun COVID-19-pandemia sulki Suomen koulut maalikuussa 2020. Kaikilla kouluasteilla opettajat ja opiskelijat olivat pakotettuja siirtymään etä- ja verkko-opetukseen. Äkillinen muutos ei tapahtunut kivuttomasti. Suomen opiskelijakuntien liiton SAMOKin (2020) toukokuussa 2020 toteuttaman kyselyn (6 900 vastaajaa) mukaan 63 % ammattikorkeakouluopiskelijoista arvioi, että siirtyminen etä- tai verkko-opetukseen onnistui teknisesti hyvin. Yli puolet opiskelijoista kuitenkin koki, että ohjauksen ja opetuksen laatu heikkeni. Erityisesti lähiopetuksessa aiemmin opiskelleet olivat tätä mieltä. Myös Haaga-Helia ammattikorkeakoulussa tehtiin samantaisia havaintoja (Honkanen 2020). Opiskelijat kokivat, että opiskelusta tuli haastavampaa, oppimistulokset heikkenivät ja oppimistehtävät kasautuivat. Poikkeusoloissa kaivattiin parempaa vuorovaikutusta ja tehokkaampaa ohjausta.

Kevään 2020 aikana digitaalisten työvälineiden käyttöä laajennettiin korkeakouluissa tuntuvasti. Kevään kokemuksista opittiin, että digitalisaation tuominen opetukseen ei sinällään riitä. Digitaivat nuoret kaipaavat opetukseen vuorovaikutuksellisuutta ja oppimista tukevia, käyttäjälähtöisiä ratkaisuja. (Hallila 2020.) Tutkimusten mukaan opiskelijoiden laatuodotusten tärkeimpiä ulottuvuuksia verkko-opetuksessa ovat opintojen selkeä rakenne, työelämälähtöisyys, riittävä ohjaus sekä vuorovaikutuksellisuus ohjaajan ja opiskelijoiden välillä (Martínez-Argüelles, Blanco & Castán 2013; Mtebe & Raphael 2018).

On hyvä muistaa, että tutkinto-opiskelijoiden lisäksi ammattikorkeakouluopetuksessa on mukana kasvava joukko avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijoita. Opiskelijamäärät ovat yli kaksinkertaistuneet 18 500 opiskelijasta lähes 40 000 opiskelijaan vuosien 2015–2019 aikana (Vipunen 2020). Jatkuvan oppimisen suosion kasvaessa ammattikorkeakoulujen edellytetään tarjoavan työelämää

palvelevia, laadullisesti korkeatasoisia verkko-opintoja. Tätä näkemystä tukee esimerkiksi Digivisio 2030 -hanke (Vuorinen 2020). Hankkeen tavoitteena on luoda jatkuvaa oppimista palvelevia avoimia oppimisyhteisöjä, joiden koulutustarjontaa voi kuka tahansa hyödyntää. Digivisio 2030 -hankkeen mukaan korkeakoulujen yhtenä lähitulevaisuuden nimettynä tehtävänä on tarjota laadukkaita ja osaamistarpeita vastaavia opintoja verkossa. Verkko-opintotarjonnan kasvattamiseen kannustaa myös opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) suositus, joka ohjaa korkeakouluja lisäämään digitaalisten välineiden käyttöä opetuksessa. OKM näkee verkko-opetuksen tehostavan opetusta, tarjoavan joustavia opiskelumahdollisuuksia sekä avaavan opiskelumahdollisuuksia toisen asteen opiskelijoille (Hyvönen 2015).

Verkko-opetuksen yleistymistä ja laatukysymysten esille nousemista on ennakoitu ammattikorkeakouluissa jo muutama vuosi sitten. Vuonna 2017 eAMK-hankkeessa luotiin Verkkototeutusten laatukriteerit (Hohenthal & Varonen 2017; liite 5), jotka suunniteltiin erityisesti ammattikorkeakoulujen tarpeisiin. Kriteeristö ohjaa kiinnittämään huomiota useisiin verkko-opintojakson osa-alueisiin, kuten osaamistavoitteiden esittämistapaan, oppimistehtävien tarkoitukseen, käytettyihin aineistoihin, opiskelijoiden ohjaukseen, sekä vuorovaikutukseen ja palautteen antamiseen. Kriteeristössä nostetaan esille myös opiskelijanäkökulma, jolloin verkko-opetuksen suunnittelussa voidaan arvioida opiskelijoiden laatukokemusta.

Ammattikorkeakouluissa kevään 2020 koronaviruspandemia sysäisi massiivisen määrän opetusta verkkoon. On oletettavaa, että kiinnostus verkkopedagogiikkaa ja laadullisesti korkeatasoista verkko-opetusta kohtaan lisääntyi. Tässä laadullisena toteutetussa pro gradu -tutkielmassa haetaan vastausta siihen, millaisista osa-alueista rakentuu laadullisesti korkeatasoinen verkko-oppimisympäristössä toteutettu opintopaketti. Tutkimusaineistoa oli kahdenalaista. Ensimmäinen aineisto koottiin haastattelemalla erään suurehkon suomalaisen ammattikorkeakoulun seitsemää ohjaajaa, jotka oli palkittu laadukkaasta verkko-opetuksesta

kyseisen ammattikorkeakoulun vuosittaisessa Digioppe-kilpailussa. Toinen aineisto sisälsi 128 perustelua, joita 48 opiskelijaa oli kertonut äänestäessään mielestään parasta opintojaksoa edellä mainitussa Digioppe-kilpailussa.



## 2 OPISKELU VERKOSSA

### 2.1 Verkko-opinnot ja verkko-oppimisympäristö

Lehdon, Lehdon ja Vaara-Sjöblomin (2005) mukaan verkko-opinnoilla tarkoitetaan opiskelua, joka tapahtuu kokonaisuudessaan internetin välityksellä verkko-oppimisympäristössä. Tämä mahdollistaa opiskelun kotona, työpaikalla, kirjastossa tai missä tahansa, jossa internet on saatavilla. Manninen (2003) täsmentää, että verkko-oppimisympäristössä hyödynnetään verkkoteknologiaa, eli esimerkiksi linkkejä, multimediaa, keskustelualueita, videoneuvotteluja, chatteja ja tekstinkäsittelyohjelmia. Naveh, Tubin ja Pliskin (2010) lisäävät verkko-oppimisympäristöjen ominaisuuksiin myös äänestykset, tietovisailut ja kyselyt sekä opiskelijoiden jakaman materiaalin. Kekkonen ja Lappalaisen (2009) mukaan verkko-opiskelu tai verkko-oppiminen voi sisältää vuorovaikutuksellista ohjausta ja neuvontaa, palautteenantoa, kommentointia ja keskustelua sekä ajankohtaisista asioista tiedottamista. Verkko-oppimisympäristössä on helppo jakaa oppimistehtäviä, työskentelyohjeita ja materiaaleja, tehdä yksilö- ja ryhmätöitä sekä pitää testejä tai tenttejä.

Opintopolku.fi-palvelun (2019) mukaan verkko-opetusta voidaan hyödyntää monimuoto-opetuksessa, johon sisältyy lähiopetusta, sekä itseopiskelussa, jolloin opiskelija työskentelee itsenäisesti annettuun ohjeistukseen perustuen. Lehto ym. (2005; ks. myös Nevgi & Tirri 2003) toteavat, että verkko-opiskelu on lähiopetukseen verrattuna aikataulutukseltaan usein joustavaa mahdollistaen työn, harrastusten ja opiskelun yhdistämisen. Opiskelu ei ole aikaan ja paikkaan sidottua. Raudaskoski (2019) huomauttaa, että verkko-oppimisympäristö muodostaa alustan, jonka avulla voi luoda parempaa ja tasaisempaa laatua sekä yksilöllisempiä opiskelupolkuja.

Budhai ja Skipwith (2017) jakavat täysin verkossa toteutettavat opintojaksot kahteen kategoriaan: asynkroniset ja synkroniset. Asynkronisella opintojaksolla opiskelija tutustuu annettuihin materiaaleihin itsenäisesti ja etenee omaan tahtiinsa tekemällä annetut tehtävät yksin. Ohjaaja tallentaa oppimisympäristöön

verkkoluentoja, opiskelumateriaalia ja oppimistehtäviä. Hän luo keskustelualustan, blogin tai wikisanakirjan, joihin opiskelijoiden odotetaan tuottavan itsenäisesti sisältöä tai antavan palautetta toisille opiskelijoille. Opiskelijoiden aktivoimiseksi luodut keskustelualustat, wikit tai blogit ovat siten ainoita asynkronisen opintojakson elementtejä, joilla tapahtuu vuorovaikutusta opiskelijoiden kesken. Synkronisen opintojakson mallissa ohjaajan roolina on olla näkyvästi läsnä ja aktivoida opiskelijoita. Merkittävin ero asynkroniseen malliin on se, että opiskelijat jakavat, vaihtavat ja työstävät tietoa reaaliajassa yhteistyössä ohjaajan tai muiden opiskelijoiden kanssa joko keskustellen tai työskennellen ryhmässä. Arvaja ja Mäkitalo-Siegl (2006) huomauttavat, että vaikka asynkroninen ja synkroninen vuorovaikutus ovat luonteeltaan eriaikaisia, niitä yhdistää samanmuotoinen viestintä, joka tapahtuu usein tekstin keinoin esimerkiksi keskustelualustoilla.

Arvajan ja Mäkitalo-Sieglin (2006) määrittelemänä sosiaalinen läsnäolo tarkoittaa opiskelijoiden kokemaa yhteyttä toisiinsa tunteiden, odotusten ja reaktioiden tasolla. Koska verkossa opiskelijat eivät ole välittömässä kosketuksessa toisiinsa, puuttuvat heiltä myös nonverbaalisten vihjeiden, kuten eleiden, ilmeiden tai hymyn luomat tulkintamahdollisuudet. Tu (2002) on havainnut tutkimuksessaan, että opiskelijat korvaavat nonverbaalisia ilmaisuja esimerkiksi kirjainlyhenneillä, väreillä, fontilla, fonttikooalla, puhekielen sanonnoilla tai hymiöillä.

## **2.2 Konstruktivistinen ja konnektivistinen oppimiskäsitys**

Huotilainen (2019) hahmottelee oppimista teoksessaan 'Näin aivot oppivat,' että oppimisessa oleellista on motivaatio ja aiemmat tietomme. Motivaatio ja tietovarantomme määrittelevät yhdessä sen, mihin tarkkaavaisuutemme ohjautuu. Pelkkä asioiden havaitseminen ei riitä, tarvitaan tarkkaavaisuutta, jotta asia rekisteröityisi mieleemme. Mieleen painamisessa auttavat asian pohdiskelu ja sen yhdistäminen aiemmin opittuun. Oppiminen edellyttää siten toteutuakseen kolmea ulottuvuutta: motivaatiota, tarkkaavaisuutta ja muistia. Huhtanen (2019) on

luonut ohjaajan tueksi muistilistan (liite 1), jossa kolme edellä mainittua ulottuvuutta saa rinnalleen sopivat menet, joita verkko-oppimisympäristössä voi käyttää.

Smith (2014) on huomannut, että etenkin aikuisopiskelijoille on tärkeää saada mahdollisuus yhdistää aiempaa tietämystään opiskeltavaan asiaan. Devine ja Gordon (2020) liittävätkin verkossa opiskelun konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa opiskelija rakentaa uutta tietoa aiemmin oppimaansa hyödyntäen ja sitä täydentäen. Opiskelijan oletetaan olevan aktiivinen ja oma-aloitteinen toimija, joka suodattaa tarjolla olevasta tietomassasta tarvitsemansa informaation. Puolimatkan (2002) mukaan konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä ohjaaja tarjoaa tukeaan, haastaa ajattelemaan, antaa esimerkkiä ja toimii fasilitaattorina, mutta opiskelijan oma aktiivisuus on opiskeluprosessin keskeisin tekijä. Koli ja Silander (2002) sanovat, että ”tieto välittyy oppijalle vain oppijan oman prosessin kautta”.

Pantzar (2001) on tarkastellut konstruktivistisen oppimisteorian ja verkko-pedagogiikan yhtymäkohtia ja niistä esiin nousevia periaatteita. Hän mainitsee oppimisen lähtökohtana kontekstisidonnaisuuden, jossa opiskeltavat asiat liitetään opiskelijan omaan kokemusmaailmaan. Tarjottavan tietomäärän on oltava rajallista ja suhteessa opiskelijan vastaanottokapasiteettiin. On hyväksyttävää, että opiskelijat tulkitsevat annettua tietoa eri tavoin, jonka takia heidän tuotosensa eroavat toisistaan. Pantzar tähdentää, että konstruktivismiin sisältyy ajatus alati muuttuvasta tiedosta ja rinnakkaisista totuuksista. Tämä asettaa opiskelijalle vaatimuksen oppimaan oppimisesta, taidosta hahmottaa omaa ajattelua, omia havaintoja ja päätöksentekoa.

Pantzar visioi vuonna 2001 (2001) uudesta verkko-opetukseen sidotusta oppimisteoriasta, jossa huomioitaisiin multimedia ja virtuaalisuus. Pantzarin visio toteutui muutamaa vuotta myöhemmin, kun Siemens (2005) loi vanhojen oppimisteorioiden korvaajaksi digitaalisen ajan oppimisteorian, konnektivismin. Siemens kritisoi konstruktivistista oppimiskäsitystä kapeasta näkemyksestä, jossa keskitytään pelkästään oppimisprosessiin ja jätetään huomiotta opittujen asioi-

den merkitys. Konnektivismi pohjaa sosiaaliseen konstruktionismiin, jossa oppimisen alustana on verkkoympäristö. Oppiminen tapahtuu sosiaalisissa verkostoissa tietopääomaa hyödyntämällä, jakamalla, tai rakentamalla sitä yhdessä muiden opiskelijoiden kanssa. Opiskelijat oppivat itse, mutta opettavat samalla muitakin. Siemensin teoriassa korostuu tiedon etukäteisarviointi sen mahdollisesti tuottaman hyödyn näkökulmasta. Kyseessä on metataito, jota sovelletaan ennen kuin oppiminen voi alkaa. Oppijan kannalta tärkeää on oleellisen ja ajantasaisen tiedon löytäminen verkosta. Ydinsaamista on taito havaita yhtymäpintoja ajatusten, konseptien ja eri alojen välillä. Päätösten tekeminen alati muuttuvassa toimintaympäristössä ja jatkuvasti lisääntyvän tietomassan keskellä toimii osana oppimisprosessia. Konnektivismi on kiistanalainen teoria ja esimerkiksi Bell (2011) ei tunnusta konnektivismia uudeksi ja itsenäiseksi oppimisteoriaksi huolimatta oppimisympäristöissä tapahtuneista muutoksista. Hän vaatiikin lisää laadullisia tutkimuksia, joilla saataisiin lisää näyttöä teorian paikkansapitävyydestä.

### **2.3 Opettajan rooli verkko-oppimisympäristössä**

Budhai ja Skipwith (2017) toteavat, että verkko-oppimisympäristöt tarjoavat mahdollisuuksia toteuttaa innovatiivisia oppimiskokemuksia. Silti ohjaajat voivat edelleen turvautua verkossa pelkästään perinteisiin menetelmiin, kuten luentoihin, materiaalin jakamiseen ja keskusteluihin. Johnson, Cuellar Mejia ja Cook (2015) huomauttavat, että verkko-oppimisympäristöön rakennettu opintojakso ei ole verrattavissa perinteiseen luokahuoneopetukseen. Jos ohjaaja vie luokahuoneopetuksessa käytettävän opiskelumateriaalin sellaisenaan verkkoon, osoittaa se huonoa tietämystä verkko-opetuksen pedagogiikasta ja ymmärtämättömyyttä käytettävästä teknologiasta. Nevgi ja Tirri (2003) viittaavat Koiviston, Kylämän, Listenmaan ja Vainion (2002) näkemykseen, jonka mukaan lähiopetus mahdollistaa spontaanisuuden ja joustavuuden, jolloin opettaja voi tehdä muutoksia opintojakson toteutustapoihin kesken kaiken. Sen sijaan verkkototeutus on rakennettava kaikkine osa-alueineen valmiiksi opintojakson aloitukseen men-

nessä. Opettajan ja opiskelijan tehtävät ja roolit on mietittävä etukäteen, opiskelumateriaali ja oppimistehtävät on valmisteltava, samoin teemakeskustelujen aiheet ja opiskelijoiden jakaminen sopiviin ryhmiin.

Nurmela ja Suominen (2011) arvioivat verkko-opettajan kompetensseja konstruktivistisuuden näkökulmasta. Oleellista on, että opettaja ymmärtää verkon tarjoamat monipuoliset mahdollisuudet (= tekniset taidot) ja hänellä on asiantuntijuutta ja tietopääomaa löytää oman alansa tietovarannot verkosta (= sisällön asiantuntemus). Opettajalla tulee olla taito kirjoittaa vakuuttavia, persoonallisia ja opiskelijoita aktivoivia viestejä ja innostaa opiskelijoita verkkokeskusteluihin (= verkkovuorovaikutuksen taidot). Jotta verkko-opetus olisi ohjaajalle mielekäästä, tulee hänen löytää oma identiteettinsä verkko-ohjaajana (= henkilökohtaiset ominaisuudet).

Mannisenmäki (2003) esittelee verkko-ohjauksen rooleja, jotka Berge (1995) on omien tutkimustensa perusteella löytänyt. Ohjaajan rooleja Bergen mukaan ovat organisaattori, sosiaalinen tuki ja älyllinen aktivoija. Organisaattorin tehtävään kuuluu opetettavan aiheen valinta, rajaaminen, aikataulutuksen luominen ja niiden noudattamisen valvominen sekä keskustelujen ohjaaminen. Sosiaaliseen rooliin kuuluvat oppimismyönteisen ja kannustavan ilmapiirin luominen, opiskelijoiden ryhmäyttäminen, sekä palautteenanto henkilökohtaisesti tai ryhmille. Älylliseen aktivointiin sisältyvät oppimisen ohjaus, pedagogiset taidot ja oman alan asiantuntijuus.

McLoughlin ja Northcote (2017) toteavat, että verkko-opettajuus vaatii fasilitointitaitoja ja aktivointikykyä. Kiviniemi (2005) huomauttaa, että verkko-oppimisympäristö kääntää opettajan roolia pelkän opiskelumateriaalin jakajan roolista enemmän oppimiskokemusten ja -prosessien suunnittelijan rooliin. Päätaavoitteena ei tällöin ole tarkasti rajatun sisällön antaminen opiskelijoille, vaan opiskeluprosessin suunnittelu siten, että opiskelijan omaa ajattelua ja ongelmanratkaisukykyä aktivoidaan ja hänen opiskelu- ja oppimisprosessiaan tuetaan. Voidaan puhua oppimiskokemuskeskeisestä oppimisympäristöstä, jossa oppimistehtävät ovat keskiössä opettajan tuottaman opiskelumateriaalin toimiessa tukevana elementtinä. Ajattelutapa on perinteisen peilikuva – opettajan jakama

opiskelumateriaali ei olekaan tärkein asia, vaan opiskelun kohteita ja oppimista ohjaavina toimivat oppimistehtävien ratkaisut, joihin saatetaan hakea vastauksia opiskelumateriaaleista.

Kalliala ja Toikkanen (2009) myötäilevät Kiviniemen näkemyksiä huomauttaen, että opettajan kokoaman asiantuntijatiedon esittäminen opiskelijoille ei pelkästään riitä. Opettajan tärkeänä tehtävänä on johdatella opiskelijoita tietolähteiden kriittiseen arviointiin, tiedon syvälliseen ymmärtämiseen sekä tiedon soveltamiseen. Opetus ei ole tiukasti opettajakeskeistä, vaan enemmänkin oppijaläh- töistä. Opettaja on mielikuvissamme henkilö, joka tietää kaiken tietämisen arvoisen käsiteltävänä olevasta aiheesta. Tätä mielikuvaa tulee löyhentää ja kääntää suuntaan, jossa opettajan roolina on olla oppimisen asiantuntija, joka paitsi osaa oman substanssialansa, toimii myös valmentajan tavoin kannustaen ja ohjaten opiskelijaa oppimisen polulla.

Nurmela ja Suominen (2011) kiinnittävät huomiota sanojen 'opettaja' ja 'ohjaaja' eroavaisuuksiin. Ohjaaja-sanasta ei välity autoritääristä sävyä – sen sijaan se viestii oppimisen tukemisesta ja opiskelijan aktiivisesta roolista. Ohjaus-termiä käytetäänkin erityisesti verkko-opetuksen yhteydessä. Manninen (2003) esittää, että koska verkossa opettaminen on menetelmiltään erilaista kuin lähiopetuk- sessa, puhutaan mieluummin ohjauksesta kuin opettamisesta perinteisesti ajatel- len. Mannisenmäki (2003) viittaa Keskinen (1995) näkemykseen, jonka mukaan ohjaus-termin käyttöä puoltaa myös verkko-oppimisympäristölle leimallinen hierarkian puute, jolloin opettajakeskeisyydestä on siirrytty opiskelijakeskeiseen ja tasa-arvoiseen opiskeluympäristöön. Koli (2008) toteaa, että verkossa tapah- tuva ohjaus on pääasiallisesti henkilökohtaisen palautteen antamista oppimistehtävistä sekä ohjaavaa verkkodialogia. Koli määrittelee verkko-ohjauksen ”tavoit- teelliseksi oppimisprosessin, opiskelun, oppimisen ja osaamisen kehittymisen oh- jaukseksi”, joka koostuu ”erilaisista työtavoista, menetelmistä ja käytänteistä oh- jaukseen varatun resurssin, oppimisen idean ja pedagogisen tarkoituksenmukai- suuden mukaisesti”.

Hohenthal ja Varonen (2017) kannustavat ohjaajia kehittämistyöhön. Kehittämistyö on oleellisen tärkeää, jotta opintojaksolla voidaan tarjota aina ajanmukaista ja päivitettyä tietoa, sekä viimeisimpiä verkkotyövälineitä. Palautteet tulee kerätä suunnitellusti ja opintojaksoa kehittää saadun palautteen perusteella.

## 2.4 Opiskelijoiden sitouttamisstrategiat

Martin ja Bolliger (2018) tähdentävät, että opiskelijoiden sitouttaminen opintoihin on oleellisen tärkeää. Sitoutuneisuus vaikuttaa paitsi oppimiseen myös opiskelutyytyväisyyteen. Banna, Lin, Stewart ja Fialkowski (2015) toteavat, että sitouttaminen on avaintekijä, jolla voidaan ehkäistä opiskelijoiden eristäytymistä ja keskeyttämistä. Martin ja Bolliger (2018) ovat tutkineet opiskelijoiden havaintoja sitouttamisstrategioiden merkityksestä verkko-opinnoissa. Sitouttamista voi edistää usealla tavalla, joko opiskelijoiden kesken, opiskelijan ja ohjaajan välillä tai opiskelijan ja opintojen sisällön välillä. Opiskelijat kokivat, että paras menetelmä opiskelijoiden väliseen sitouttamiseen oli tutustumiskeskustelu. Toiseksi tärkeimmäksi koettiin yhteinen työskentely, jossa käytettiin apuvälineinä verkon viestintävälineitä. Kaikkein huonoimmaksi sitouttamiskeinoksi arviointiin ryhmätyöskentely. Opiskelijan sitouttamisessa ohjaajaan tärkeimmäksi käytänteeksi osoittautui ohjaajan säännöllisesti lähettämät postaukset tai sähköpostimuistutukset. Toiseksi tärkein keino oli arviointiperusteiden esittäminen tehtävittäin ja kolmanneksi tärkein keskustelualueen luominen ohjaajalle osoitettuja kysymyksiä varten. Opiskelijat kokivat vähiten sitouttavaksi mahdollisuuden itsereflektointiin.

Martin ja Bolliger (2018) havaitsivat, että opiskelijat sitoutuvat opintojakson sisältöihin parhaiten silloin, kun he saavat työskennellä todenmukaisten tehtävien, kuten case-tapausten, raporttien, tutkimustulosten, esitysten tai asiakasprojektien parissa. Yhtä tärkeäksi osoittautuivat keskustelut, jotka on rakennettu ohjaavien kysymysten varaan. Kolmanneksi tärkeintä oli vaihteleva opiskelumate-

riaali sisältäen tekstiä, videoita, ääntä, vuorovaikutuksellisia pelejä tai simulaatioita. Opiskelijoiden mielestä livetapaamiset verkossa tai vierailijoiden verkkotapaamiset eivät olleet kovin merkityksellisiä sitouttamisen kannalta. Martin ja Bolliger (2018) huomauttavat tutkimustuloksiinsa viitaten, että opiskelijat arvosivat sitoutumisstrategioista eniten sellaisia, jotka liittyivät opiskelijan ja ohjaajan väliseen vuorovaikutukseen. Tunne ohjaajien läsnäolosta on erittäin tärkeää verkko-opiskelijoille. Verkko-opiskelijat haluavat ohjaajia, jotka tukevat, kuuntelevat ja kommunikoivat heidän kanssaan, eivätkä jätä opiskelijaa yksin. Ohjaajan ajankäytön kannalta tämä voi olla haasteellista.

Tapola ja Veermans (2012) toteavat, että opettajan antama tuki ja ohjaus ovat verkko-opinnoissa oleellisen tärkeää, jotta opiskelija ei harhaudu epäoleellisuuksiin ja siten kuormitu liikaa, vaan säilyttää motivaationsa tietopaljouden keskellä. Häkkinen, Juntunen ja Laakkonen (2013) puolestaan esittävät, että ohjaajan on oltava rohkea ja annettava enemmän vastuuta opiskelijalle itselleen hänen omasta oppimisestaan. Leväsen ja Tervosen (2006) mukaan erityisesti ajankäytön hallinta on tärkeä taito, johon opiskelijan tulisi saada ohjausta. Ajankäytön hallinta luo raameja opiskelijan omaehtoiselle oppimistavoitteiden asettamiselle ja edistää motivoituneisuutta ja sitoutumista. Opiskelijan ajankäytön hallintaa auttaa Hohenthalin ja Varosen (2017) ehdotus, jonka mukaan opiskelijalle esitetään aika-arvio, joka häneltä kuluu yksittäisen oppimistehtävän tekemiseen ja siihen liittyvien materiaalien tutustumiseen.

Hohenthal ja Varonen (2017) mainitsevat ammattikorkeakouluille luomassaan laatukriteeristössä (liite 5) tukipalveluiden merkittävyyydestä. Ohjaajalle tulisi olla tarjolla teknistä ja pedagogista tukea. Opiskelijoita varten verkkoalustalle kannattaa lisätä teknisen tuen yhteystiedot, aukioloajat ja odotettavissa oleva vastausaika.



## 3 LAADUKAS VERKKO-OPETUS

### 3.1 Verkko-opetuksen laatu

Laatu on moniulotteinen ja vaikeasti hahmotettava kokonaisuus. Mistä tekijöistä laatu muodostuu verkko-opetuksessa ja miten sitä voidaan mitata? Jos verkko-opetuksen laatua tarkastellaan organisaatiotasolla, mainitsevat Nurkka ja Tervonen (2007) neljä keskeistä tarkastelunäkökulmaa: opintojakson, opiskelumateriaalien, tukipalvelujen ja koulutusorganisaation laadunhallinnan näkökulmat. Nämä yhdessä muodostavat kokonaisuuden, joissa toimijoina ovat opettajat, heidän esimiehensä, verkko-opetuksen tukihenkilöt sekä korkeakoulun johto. Kun laatua halutaan parantaa, on lähdettävä liikkeelle nykytilan kuvauksesta. Tarkasteltavaksi otetaan johtaminen, osaaminen, käytettävissä olevat resurssit, olemassa olevat prosessit sekä arvioinnin käytänteet. Laadunhallintajärjestelmän rakentamistyössä palataan nykyhetken kuvauksessa esille tulleet seikkoihin ja haetaan vastauksia siihen, miten niitä voitaisiin määritellä, edistää tai kehittää. Tärkein tehtävä on laatia verkko-opetuksen laatutavoitteita kuvaavat mittarit. Laadun parantamisen kolmantena vaiheena on laadun jatkuva ylläpito ja kehittäminen. Keskeistä on arvioida laatua kuvaavia mittareita ja niiden toimivuutta.

Tutkimuksen kohteena olevassa ammattikorkeakoulussa verkko-opetuksen laadunhallinta kytkeytyy koulutusten laatujärjestelmään European Standards and Guidelines for Quality Management in Higher Education (ESG), jonka perustana ovat eurooppalaisten korkeakoulujen laadunhallinnan suositukset. Kivelän (2019) mukaan tutkintokoulutukset suunnitellaan ESG-suositusten mukaisesti siten, että ne vastaavat oppimistavoitteisiin. Koulutusten yksiköissä on tiedostettava, että opiskelijat ovat opetuksen keskiössä ja heidän kannustamisensa oppimaan tulee varmistetuksi. Yksiköissä seurataan ja arvioidaan omaa toimintaa säännöllisesti ja sen lisäksi osallistutaan ulkoiseen laadunvarmistukseen auditoinnin kautta. Korkeakoulujen auditointeja tekee Suomessa Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi.

Verkko-opetuksen laatua voidaan tarkastella organisaatiotasolla, mutta yleisimmin tarkastelun kohteina ovat yksittäiset verkko-opintojaksot. Edelleenkin laadulle ei ole löydettävissä yksiselitteistä tai yhtenevää määritelmää, vaan laatukäsitteen sisältö vaihtelee esittäjänsä mukaan. Mäkinieniemi (2005) ehdottaa verkko-opetukselle laatutavoitteita, joissa huomioiduiksi tulevat hyvä opetus, erilaisten opiskelijoiden huomiointi, ohjaajan ohjaustaitojen riittävyys, opiskelijan syvällinen oppiminen sekä opetettavan asian oikea mitoitus ja kuormittavuus. Zhong (2018) puolestaan tiivistää laadukkaan verkko-opintojakson elementit seuraavasti: opintojaksolla on selkeä ja helposti navigoitava rakenne, opiskelijat ovat opetuksen keskiössä ja ohjaajan viestintä on monipuolista ja nopeaa. Martínez-Argüelles ym. (2013) puolestaan havaitsivat, että ohjaajan kokemus, tietämys ja pedagoginen kyvykkyys olivat opiskelijoiden mielestä kaikkein tärkeimmät edellytykset laadukkaalle opintojaksolle. Mteben ja Raphaelin (2018) mukaan ohjaajan tehokas opetustyyli sekä verkkoteknologian hallinta vaikuttavat positiivisesti opiskelijoiden tyytyväisyyteen.

Hohenthal ja Varonen (2017) ovat luoneet eAMK-hankkeessa suomalaisten ammattikorkeakoulujen verkko-opetuksen laadun kehittämiseksi *Verkkototeutusten laatukriteerit* (liite 5). Sen pohjana on useita eurooppalaisia laatukriteeristöjä sekä suomalaisten ammattikorkeakoulujen verkkopedagogisia laatukriteereitä. Hohenthalin ja Varosen lisäksi verkkototeutusten laatukriteeristöä ovat olleet luomassa eAMK-hankkeen laatutyöryhmän jäsenet ja kommentteja on pyydetty myös ammattikorkeakouluilta sekä sidosryhmiltä. Kriteeristössä on 10 kohtaa, joissa kaikissa huomioidaan yhtäältä suunnittelun ja tuotannon näkökulma sekä toisaalta toteutuksen aikainen näkökulma. Kriteeristön ensimmäisiä kohtia ovat *kohderyhmän tarpeiden tunnistaminen ja osaamistavoitteiden, oppimisprosessin ja pedagogisten ratkaisujen näkyväksi tekeminen*. Kriteeristön mukaisesti *oppimistehtävien, sisältöjen ja aineistojen* on tuettava osaamistavoitteita ja työelämälähtöisyyttä. *Vuorovaikutuskäytänteet* valitaan siten, että ne tukevat parhaiten osaamistavoitteiden saavuttamista. Opiskelijoiden käytössä olevat *työvälineet* tukevat oppimista ja opiskelijan ammattialan työprosesseja. *Ohjauksen ja palautteen* käytänteet on kuvattu verkkoalustalla. Ohjausta ja palautetta annetaan oikea-aikaisesti ja niitä voi

saada opintojakson ohjaajan lisäksi muilta opiskelijoilta. Opintojakson *arviointi* on läpinäkyvää, monipuolista ja jatkuvaa. Ohjaajan on huolehdittava opintojakson säännöllisestä *kehittämisestä* ja päivittämisestä, jota ohjaavat osaamistavoitteiden, sisältöjen, menetelmien, arvioinnin ja verkkotyövälineiden uudistuminen sekä opiskelijoilta saatu palaute. Opintojakson *käytettävyys ja ulkoasu* ovat selkeitä ja sisällöt ovat hahmotettavissa helposti. Käytettävyyttä lisäävät myös helppolukuisen fontti, informatiiviset linkkien kuvaustekstit ja videoiden tekstiraita, joka voidaan vaihtoehtoisesti esittää erillisenä tekstitiedostona. Kriteeristön viimeisenä kohtana on *tukipalvelut*, joka ohjaajan näkökulmasta tarkoittaa hänelle tarjottavaa pedagogista ja teknistä tukea. Opiskelijoille tarjottavat tukipalvelut kuvataan verkkoalustalla ja tuen palveluajat ovat tiedossa. (Hohenthal & Varonen 2017.)

Seuraavissa luvuissa kuvataan tarkemmin verkko-opetuksen laadun ulottuvuuksia. Kyseiset ulottuvuudet on valittu tarkasteluun sen perusteella, mikäli aiempien tutkimustulosten mukaan niillä on ollut keskeinen rooli siinä, että verkko-opintojakso on koettu laadukkaaksi. Laatu-ulottuvuuksien valinnassa huomiottiin myös se, että ne on mainittu *Verkkototeutusten laatukriteereissä* (liite 5).

### 3.2 Opintojakson suunnittelu

Smith (2014) kehottaa ohjaajaa kysymään itseltään ”Mitä yritän opettaa oppijoille?”. Opintojakson suunnittelu verkko-oppimisympäristöön vaatii ohjaajalta monenlaista pohdintaa. Koli ja Silander (2003) sanovat, että suunnittelutyön lähtökohtana ovat opintojakson tavoitteet ja sisällöt, koska niiden avulla rajataan käsiteltävää aihetta. Hohenthalin ja Varosen (2017) verkko-opetuksen laatukriteeristöissä (liite 5) suunnittelu lähtee liikkeelle kohderyhmästä, osaamistavoitteista, oppimisprosessista ja pedagogisista ratkaisuisista. Kaiken lähtökohtana toimivat osaamisperusteisuus ja työelämälähtöisyys. Myös Koli ja Silander (2002) puhuvat oppimisprosessiperustaisesta opetuksesta, jossa opetuksen suunnittelun pohjana ovat yksilön tai ryhmän oppimisprosessit ja opiskelijoiden aiempi osaaminen. Kolin ja Silanderin (2003) mukaan suunnittelussa tulevat tällöin huomioiduiksi opetustilanteet, oppimistehtävät, ohjaus, palautteenanto ja arviointikäytänteet.

Eri elementit muodostavat yhdessä eheän jatkumon, joka näyttäytyy opiskelijalle kokonaisvaltaisena ohjaajan luotsaamana prosessina.

Asgarpoor (2019) viittaa Kon ja Rossenin (2017) taaksepäin suuntautuneeseen opintojakson toteutuksen suunnitteluun, jossa tunnistetaan halutut tulokset, suunnitellaan oppimiskokemukset ja suoritusohjeet sekä määritetään hyväksyttävät todisteet siitä, että opiskelijat ovat saavuttaneet halutut tulokset. Asgarpoor (2019) ohjeistaa, että kun ohjaaja pohtii niitä taitoja, joita opiskelijan on osattava opintojakson päätyttyä, hän voi käyttää apunaan SMART-oppimistavoiterunkoa. SMARTia mukailleen oppimistavoitteen on oltava

- erityinen, selkeästi ilmaistu ja yhdenmukainen opetussuunnitelman kanssa (Specific).
- mitattavissa, jotta tietoja voidaan kerätä opiskelijoiden oppimisen arvioimiseksi (Measurable)
- sopiva huomioiden opintojakson taso, jolloin harkittaviksi voivat tulla opiskelijoiden aiempi tutkinto tai opintojakson sijoittuminen opetussuunnitelmassa (Appropriate for the course level)
- realistinen ja toteutettavissa oleva (Realistic)
- räätälöity siten, että opintojakson tärkeimmät aiheet tulevat käsitellyiksi (Tailored)

Kokonaan verkko-opintoina suoritettavaksi suunniteltu opintojakso mahdollistaa opiskelun aikaan ja paikkaan katsomatta. Nguyenin ja Zhangin (2011) mukaan opiskelijoiden pääasiallinen syy ilmoittautua verkko-opintojaksoille oli mahdollisuus opiskella sitoutumatta aikaan ja paikkaan. Divjakin, Rupelin ja Lesnikin (2018; ks. myös Zakariah, Hashim & Musa 2016) tekemän tutkimuksen mukaan opiskelijoiden yksi tärkeimmistä opiskelutyytyväisyyttä ennustavista asioista oli opintojen joustavuus, joka mahdollistui verkko-opintojen muodossa. Joustavuus oli myös yksi niistä osatekijöistä, joka näyttäisi vähentävän opintojen keskeyttämisiä. Dick, Case ja Burns (2001) sanovat, että joustavuus on erityisen tärkeää jatko-opiskelijoille, joiden ajankäyttöä ohjaavat opiskelun lisäksi työ, perhe ja vapaa-aika.

### 3.3 Opintojakson rakenne ja sisällöt

Kun opiskelija kirjautuu verkko-oppimisympäristössä opintojaksolle, tulisi sen rakenne ja sisältö olla heti helposti hahmotettavissa. Asgarpoorin (2019) mukaan asynkronisten opintojaksojen lähtökohtana ovat tiivis rakenne, helppo navigoivuus ja yksiselitteiset ohjeet. Hohenthal ja Varonen (2017) puolestaan ohjaavat pitämään opintojakson ulkoasun ja käytettävyyden selkeinä. Näkemykset saavat vahvistusta myös opiskelijoilta. Mteben ja Raphaelin (2018) tutkimuksessa yliopisto-opiskelijat arvioivat, että hyvän verkko-opintojakson tunnusmerkkejä ovat selkeys, helppokäyttöisyys, käyttäjäystävällisyys ja virheettömät toiminnot. Martínez-Argüellesin ym. (2013; ks. myös Uppal, Ali & Gulliver 2018) tutkimustuloksen mukaan opiskelijat kokivat, että selkeä sivurakenne auttoi löytämään tarvittavat asiat helposti. Tapola ja Veermans (2012) huomauttavat, että vaikka opiskelijalla olisi hyvä tiedollinen ennako-osaaminen, voi sekava toteutus ja monenlaisten elementtien käyttäminen laskea kiinnostusta ja siten myös motivaatiota.

Opintojakson rakenteen voi tehdä Moodleen kahdella tavalla. Kiviniemen (2005, 28) mukaan yleisimmin käytetään moduulimaista rakennetta. Moduulit sisältävät aina teeman mukaisen otsikon ja lyhyen sisältökuvauksen ja joskus myös oppimistehtävän tai -tehtävät sekä linkit opiskelumateriaaleihin. Moduulimaisesti rakennetulla opintojaksolla opiskelija näkee kaiken opintojaksoon liittyvän heti aloitusnäkyssä. Toinen mahdollisuus on rakentaa opintojakso välilehdille esimerkiksi siten, että teemoitellut asiasisällöt opiskelumateriaaleineen ovat omilla välilehdillään ja oppimistehtävät kootusti omallaan. On lähinnä makuasia, kumpaa tapaa haluaa käyttää. Opiskelijoille tärkeintä on vaikutelma selkeydestä.

Hohenthal ja Varonen (2017) haluavat kiinnittää huomiota otsikointeihin ja sisältökuvauksiin, joiden tulisi olla tyyliään yhdenmukaisia ja käytetty fonttityyppi helppolukuista. Visuaalisia elementtejä ja tehosteita tulisi käyttää harkiten. Jos lähdemateriaalina on videoita tai äänitiedostoja, pitäisi niiden sisältö tarjota myös tekstimuodossa. Linkkien kuvaustekstit kannattaa muotoilla informatiivisiksi ja linkit ohjata aukeamaan omaan ikkunaan. Ohjaajan tulee huolehtia,

että valitut sovellukset toimivat päätelaiteesta riippumatta, ovat helppokäyttöisiä, eikä niiden käytöstä aiheudu tietoturvariskiä. On tärkeää, että verkkotyövälineet auttavat osaamistavoitteiden saavuttamisessa, niiden käyttäminen on pedagogisesti perusteltua ja ne ovat tarkoituksenmukaisia kunkin ammattialan näkökulmasta. Opintojaksokuvauksessa voidaan mainita laitteistolle asetetut vähittäisvaatimukset, mutta opiskelijalta ei voida vaatia tavanomaista nopeampaa verkkoyhteyttä. (Hohenthal & Varonen 2017).

Asgarpoorin (2019) mukaan aloitussivu toimii opintojakson tärkeimpänä tietolähteenä. Aloitussivulla voidaan kertoa opintojakson koodi, nimi, kuvaus, laajuus, ajankäytön jakaantuminen, aloitus- ja päättymispäivät sekä edeltävän osaamisen vaatimukset. Ohjaajan tiedot on oltava helposti löydettävissä, eli nimi, kuva, toimiston sijainti ja vastaanottoajat, puhelinnumero, sähköposti, Adobe Connect -huoneen osoite, ja mahdollisen kotisivun osoite. Aloitussivulle voidaan sijoittaa myös tiedot siitä, mitä opiskelijoilta odotetaan, mikä on ohjaajan rooli, mitä seuraa myöhässä palautetuista tehtävistä, millaisia sääntöjä keskusteluissa noudatetaan ja mitä seuraa vilpistä tai plagioinnista. Opiskelijalle oleellisia tietoja ovat myös oppimistehtävien palautuspäivät ja niiden painoarvot. Lisäksi opiskelijalle tulee kertoa arvosananantoperusteet, arvosanojen antamispäivä sekä palautteenantopäivät. Watsonin, Castanon, Bishopin ja Ferdinand-Jamesin (2017) sekä Martínez-Argüellesin ym. (2013) toteuttamien tutkimusten mukaan opiskelijat edellyttävät, että opintojakson tavoitteet tehdään näkyviksi ja opiskelijoille kerrotaan selvästi, mitä heiltä odotetaan. Myös arviointimenetelmien tulee olla johdonmukaisia.

Hohenthal ja Varonen (2017) esittävät, että opiskelijat hyötyisivät, mikäli opintojen etenemisvaiheet olisivat kuvattuina. Nokelainen ja Sointu (2003) korostavat, että opiskelijalle olisi luotava punainen lanka, jota seurata. Se voi olla opas tai ohjeistus, kaaviokuva tai luettelo, jokin, joka navigaattorin tavoin osoittaa mitä kohden ollaan menossa ja miten. Yhtenä havainnollistamiskeinona voi olla taulukko, jossa visualisoidaan opintojakson opiskeltavia teemoja ja niiden viitteellisiä suoritusajkoja.

Asgarpoor (2019) suosittelee, että opiskelija pakotettaisiin tutustumaan aloitussivulla oleviin tietoihin, ennen kuin hänellä olisi pääsy varsinaisiin opiskelumateriaaleihin ja oppimistehtäviin. Myös Huhtanen (2019) esittää lämmittelytehtävän hyödyntämistä. Huhtasen luomassa mallissa (liite 2) opiskelijaa voidaan herätellä mukaan ennakkotehtävällä tai -testillä ja häntä ohjataan laatimaan henkilökohtainen oppimistavoite. Opintojakson alussa olisi perusteltua pitää yhteinen kick-off-tilaisuus. Alun toimintojen tavoitteena on saada opiskelija orientoitumaan ja aktivoitumaan opintojen pariin.

Ohjaajan kannattaa ottaa käyttöönsä verkkoalustan tarjoamia toimintoja, joiden avulla opiskelijat voivat seurata esimerkiksi suoritusasteiden ja siten arvosanan kehittymistä tai pitää kirjaa palauttamistaan oppimistehtävistä. Hohen-thal ja Varonen (2017) suosittelevat hyödyntämään verkko-oppimisympäristön analytiikkaa monipuolisesti opiskelijoiden ohjaamisessa, kannustamisessa ja edistymisen seurannassa.

### **3.4 Opiskelumateriaalit**

Vainionpää (2006) määrittelee opiskelumateriaaliksi kaiken sen informaation, joka opiskelijalla on käytössään opiskelujen aikana. Vainionpään (2006) mukaan opiskelumateriaalin tulee olla ajantasaista, luotettavaa ja lähdeviittein merkittyä. Materiaalia on koottava laaja-alaisesti ja kattavasti ja se tulee olla helposti saatavilla. Vainionpää kiinnittää huomiota erityisesti materiaalin käytettävyyteen. Käytettävyys tarkoittaa sitä, että materiaali huomioi eritasoiset opiskelijat ja mahdollistaa opiskelijoiden eriyttämisen. Materiaali sisältää ohjeistuksen ja se on käytettävissä monenlaisilla laitteilla. Käytettävyyttä on myös se, että materiaali sopii sekä itsenäiseen että ryhmätyöskentelyyn ja se aktivoi opiskelijoita. Materiaalin tulisi lisäksi huomioida monipuolinen oppimisen arviointi sekä ohjata opiskelijoita itsearviointiin.

Luokahuoneopetuksessa opiskelijoilla on oppimisensa tukena usein oppikirja. Näin voi olla myös verkko-opinnoissa, mutta usein ohjaaja itse tuottaa opis-

keltavan materiaalin. Uppal ym. (2018) ovat havainneet, että opiskelijoiden kokemus laadusta syntyy, kun opiskelumateriaalia on tekstimuodon lisäksi tarjolla videoina tai äänitiedostoina. Nurmela ja Suominen (2011) korostavat sisällöntuotannon ja verkkokirjoittamisen taitoja. Opiskeltava sisältö on hyvä palastella sopiviksi annoksiksi ja esitystavoista tehdä vaihtelevia ja personoituja. Pitkien, kirjamaisten tekstien lukeminen näytöltä on raskasta ja huomattavasti hitaampaa kuin fyysisen kirjan lukeminen, joten tekstiä kannattaa muuttaa mediaesityksiksi. Budhai ja Skipwith (2017) sanovat, että opiskelijat odottavat verkossa toteutetavalta opinnoilta jotain muuta kuin tekstin lukemista ruudulta tai vastausten kirjoittamista annettuihin kysymyksiin.

Opiskelumateriaalin tulisi olla monimuotoista. Tämä tuli esille Martínez-Argüellesin ym. (2013) tutkimuksessa, jossa korkeakouluopiskelijat kokivat tärkeiksi opiskelumateriaalin erilaiset muodot sekä oppimisen tueksi laaditut oppimistehtävät. Tapola ja Veermans (2012) toteavat, että tutkimusten mukaan yllätykselliset, konkreettiset, humoristiset, uudet ja intensiiviset elementit sytyttävät opiskelijoiden kiinnostuksen ja houkuttelevat opiskelijaa opiskelemaan ja oppimaan. Verkko-opetuksessa multimedia mahdollistaa vaihtelevat sisällöt esimerkiksi tekstin, kuvien, videoiden, animaatioiden tai auditiivisten esitysten muodossa. Kiinnostusta voivat lisätä myös värien käyttö ja pelimäiset piirteet. Nurmela ja Suominen (2011) esittävät, että nopeasti päivittyvä tieto, hakuteokset, podcastit, videot, sekä vuorovaikutteiset ja opiskelijaa orientoivat aineistot ovat omimmillaan verkko-oppimisympäristössä. Opiskelijoille voi mahdollisuuksien mukaan antaa tilaisuuden tuottaa materiaalia myös itse. Nurmela ja Suominen (2011) mainitsevat, että aktivoivina tehtävinä voi käyttää yhteisen wikin tai blogin kirjoittamista, tai videoiden ja valokuvien tuottamista, jolloin tuloksena voi olla esimerkiksi asiantuntijahaastattelu tai raportti ryhmätyöstä.

Ilomäki, Lakkala ja Paavola (2012) ehdottavat, että opetettavaan aineistoon pitäisi ottaa mukaan erilaisia ajatussuuntia edustavien asiantuntijoiden haastatteluja, kirjoituksia, puhetta tai kuvia. Näkemysten erilaisuudella pyrittäisiin



osoittamaan käsiteltävän ilmiön monimutkaisuutta tai mahdollisia ristiriitaisuuksia. Tavoitteena olisi tukea opiskelijaa hahmottamaan ilmiön keskeisimmät ja vaikeimmat kohdat kytkemällä ne asiantuntijan esittämiin näkökulmiin.

Ilomäki ym. (2012) toteavat, että laadukkaalla opiskelumateriaalilla on monta tehtävää pelkän tiedon tarjoamisen lisäksi. Opiskelumateriaali ohjaa opiskelijoita tiedonvertailuun, kyseenalaistamaan, luomaan teorioita, soveltamaan, perustelemaan tai huomaamaan asioiden yhteyksiä. Omaksuttu tieto auttaa opiskelijaa näkemään keskeneräisyyksiä sekä sen hetkisen tietopääomansa rajallisuuden tai sen luomat mahdollisuudet. Hohenthal ja Varonen (2017) pitävätkin tärkeänä, että opiskelumateriaali tarjoaa opiskelijalle uutta tietoa, joka on yhdistettävissä hänen aiempaan osaamiseensa. Liiallista materiaalien käyttöä tulee kuitenkin varoa. Nurmela ja Suominen (2011) ovat huomanneet, että ohjaajilla on kiusaus laittaa verkko-oppimisympäristöön enemmän linkkejä, visuaalista materiaalia ja muuta tietoa kuin mitä opiskelijat kykenevät omaksumaan.

### **3.5 Oppimistehtävät**

Kiviniemen (2005) mukaan oppimistehtävien tarkoituksena on kontrolloida sitä, miten opiskelijat ovat omaksuneet opetettavat asiat, tai miten hyvin opiskelijat pystyvät soveltamaan oppimaansa käytännössä. Hohenthalin ja Varosen (2017) luoman ammattikorkeakoulujen laatukriteeristön (liite 5) mukaan oppimistehtävien tulee olla työelämälähtöisiä ja yksilöllisyyden huomioivia sekä osaamistavoitteiden mukaisia. Ohjaaja voi valita työskentelytavat siten, että ne edistävät yhteisöllistä tiedonrakentamista ja osaamispääoman jakamista. Schankin (2002) esittää, että hyvin rakennettu verkko-opintojakso sisältää psyykkistä tai fyysistä tekemistä, ei pelkästään tiedon omaksumista. Ideaalina on, että verkko-opiskelu valmistelee opiskelijaa oppimistehtävää varten, aktivoi tehtävän suorittamiseen ja antaa mahdollisuuden oman oppimisen pohdintaan eli reflektioon.

Tapola ja Veermans (2012) kannustavat tarjoamaan opiskelijoille yksilöllisiä etenemispolkua heidän kiinnostuksen kohteitaan ja tietotarpeitaan myötäillen. Martin ja Bolliger (2018) viittaavat Stavredesin ja Herderin (2014) näkemyksiin,

joiden mukaan opiskelumateriaalit ja aktiviteetit on tärkeää valita ja suunnitella tavalla, jotka antavat opiskelijoille mahdollisuuden tutkia, löytää ja täydentää taitojaan ja taitojaan. Oppimistehtävien valinnaisuus, omaehtoisuus ja tunne kontrollista lisäävät opiskelijan motivaatiota ja luottoa omiin kykyihinsä.

Lehto ym. (2005; ks. myös Nevgi & Tirri 2003) huomauttavat, että opiskelijoille voidaan tarjota mahdollisuutta edetä omaan tahtiin oppimistehtävien viimeisen palautuspäivän toimiessa suoritusten ainoana takarajana. Koska itsenäinen ajanhallinta ei onnistu kaikilta, on kuitenkin viisaampaa asettaa suorituksille aikataulut, ja/tai laittaa opiskelijat laatimaan itselleen yksilöllinen opiskelusuunnitelma aikatauluineen.

### **3.6 Ohjaus ja vuorovaikutus**

Ohjauksella tarkoitetaan ohjaajan ja ohjattavien välisiä vuorovaikutustilanteita (Koli & Silander 2002). Verkko-opetuksessa vuorovaikutus ja ohjaus vaativat erityishuomiota, kun opiskelijoita ei tavata kasvokkain kuten luokkahuoneessa. Uppal ym. (2018) ovat havainneet, että opiskelijat pitävät korkeatasoisena opintojaksoa, johon sisältyy vuorovaikutuksellisuutta, sillä se tuo muutoin virtuaaliseen toteutukseen konkretiaa. Johnson ym. (2015) näkevät säännöllisen ja tehokkaan vuorovaikutuksen olevan edellytyksenä onnistuneelle verkko-opintojaksolle. Ohjaus ja viestintä asettavat Rouvisen (2005) mukaan erityisvaatimuksia selkeydelle, koska sanomaa ei ole mahdollista täydentää suullisesti. Tella (2001, Nevgin ja Tirrin 2003 mukaan) muistuttaa, että verkko-opiskelussa opiskelijalle ei muodostu samalla tavalla sosiaalisia paineita tai sitoutumista omaan opiskelijaryhmään kuin lähiopetuksessa. Nevgi ja Tirri (2003) huomauttavat, että verkossa opiskelu on pääsääntöisesti yksinäistä toimintaa ja muiden antamaa tukea ei ole tarjolla samalla tavalla kuin lähiopetuksessa. Vuorovaikutuksen vähyys ja muiden opiskelijoiden ja opettajien kasvottomuus saattavat saada aikaan eristyneisyyden tunnetta. Myös Johnson ym. (2015), ovat havainneet, että verkko-opiskelu voi pahimmillaan johtaa opiskelijan eristäytymiseen. Bolton, Northcote, Kilgour

ja Hinze (2017) viittaavat tutkimustuloksiin, joiden mukaan eräs verkko-opinnoissa keskeyttämiseen vaikuttava tekijä on opiskelijan kokemus siitä, että ohjaajan ja opiskelijan välillä ei ole suoraa vuorovaikutusta. Vuorovaikutuksen puute voi johtaa turhautumiseen ja sitä kautta keskeyttämiseen.

Nurmela ja Suominen (2011) kokevat, että vuorovaikutteisuutta ajatellen verkko-ohjaajan tärkeimpinä työkaluja ovat neuvominen, kysyminen, palautteen antaminen ja tukeminen. Rouvisen (2005) näkökulman mukaan ”verkko-opetuksessa opettaja tulee nähdä aktiivisena ohjaajana, jonka ohjaus ei jää ainoastaan opiskelijan yhteydenottojen varaan. Opettajan tulisi mahdollistaa opiskelijan opiskelu eikä vain kontrolloida sitä.” Asgarpoor (2019) pitää tärkeänä, että ohjaaja luo ja ylläpitää vahvaa läsnäolon tunnetta ja edistää opiskelijoiden aktiivista sitoutumista ohjaajaan, opintojen sisältöön ja muihin oppijoihin. Tervetuloitovideo sekä lyhyet ohjevideot voivat olla tehokkaita, etenkin, jos niitä on muokattu lisäämällä niihin tekstiä. Ohjaajan läsnäolo välittyy, kun hän lisää oman kuvansa alkusivulle ja käyttää keskusteluissa sekä palautteenannossa video- ja ääniviestintää.

Picciano (2002) mainitsee, että vuorovaikutteisuus opettajan ja opiskelijan tai opiskelijoiden välillä mahdollistuu verkko-opinnoissa myös sähköisten ilmoitustaulujen, keskustelualueiden tai chat-alustojen avulla. Budhai ja Skipwith (2017) huomauttavat, että opiskelijoiden ja ohjaajan yhteinen keskustelualue voi tuoda hyvän lisän opintojen sisältöön, mutta on tavallista, että keskustelualueiden aktivoivaan vaikutukseen luotetaan liikaa. Islam ja Azad (2015) ehdottavat yhtenä aktivointikeinona lisäämään aiheita keskustelufoorumeille ja palkitsemaan lisäpisteillä niitä, jotka osallistuvat keskusteluun.

Zanjani, Edwards, Nykvist ja Geva (2017) suosittelevat, että verkkoalustalla tarjottaisiin mahdollisuus yksityiseen tai nimettömään viestittelyyn. Asgarpoorin (2019) mukaan ohjaajan ja opiskelijan keskinäisessä viestinnässä ei kannata käyttää sähköpostia, vaan kaikki kysymykset (lukuun ottamatta henkilökohtaisia) tulee ohjata yhteiselle keskustelualueelle. Yleensä jos jollain opiskelijalla on kysymys tai huolenaihe, sama kysymys tai huolenaihe on myös jollain toisella. Vas-

tauksen antaminen keskustelualueella antaa samalla vastauksen kaikille opiskelijoille. On vaarana, että ohjaajan ajanhallinta karkaa helposti hallitsemattomaksi, jos viestintä tapahtuu yksittäisten opiskelijoiden kanssa sähköpostilla. Ohjaajan kannattaa antaa myös opiskelijoille mahdollisuus vastata toistensa kysymyksiin. Kun opiskelijat kokevat voivansa auttaa ja tukea toisiaan, luo se osaltaan yhteisöllisyyden tunnetta. Hohenthal ja Varonen (2017) suosittelevat ammattikorkeakouluille luomansa kriteeristön (liite 5) mukaisesti mahdollistamaan vuorovaikutuksen paitsi opettajan ja opiskelijoiden, myös opiskelijoiden kesken. Jos opintojaksolla on mukana sidosryhmien edustajia, on heidän pystyttävä helposti osallistumaan keskusteluihin.

Vuorovaikutuksen tärkeys tuli esille Watsonin ym. (2017) tutkimuksessa, jonka päätarkoituksena oli selvittää, millaiset ohjaukselliset strategiat auttaisivat opiskelijoita oppimaan. Opiskelijat saivat kertoa yksityiskohtaisesti, mitä verkko-ohjaajan tulisi tehdä, jotta oppimista tapahtuisi parhaiten. Opiskelijat kokivat, että oppiminen edellyttää sitä, että ohjaaja on saavutettavissa, sitoutuu opiskelijoihinsa, on myötämielinen, sekä edistää vuorovaikutusta opiskelijoidensa kanssa sekä opiskelijoiden kesken. Martínez-Argüellesin ym. (2013) mukaan ohjaajalta odotetaan keskustelujen lisäksi myös ystävällisyyttä. Oyarzun, Stefaniak, Bol ja Morrison (2018) ovat havainneet, että asynkronisella opintojaksolla ohjaajien näkyvä läsnäolo ja keskustelujen fasilitointi paransi opiskelijoiden saavutuksia ja lisäsi oppimistyytyväisyyttä verrattuna ryhmään, jossa opiskelijoita pelkästään rohkaistiin oma-aloitteiseen keskusteluun ja muiden mielipiteiden huomioimiseen yhteisillä keskustelupalstoilla. Myös Johnson, Hornik ja Salas (2008, ks. myös Cole, Shelley & Swartz 2014) ovat saaneet samansuuntaisia tutkimustuloksia, joissa ohjaajan ja opiskelijoiden vahva sosiaalinen läsnäolo oli myönteisesti yhteydessä koettuun tyytyväisyyteen.

Bolton ym. (2017) toteavat tekemäänsä tutkimukseen viitaten, että opiskelijat kaipaavat ohjaajan läsnäoloa. Opiskelijat tarjoavat ratkaisuksi opettajan tekemiä ääni- ja videotallenteita, laajempaa keskustelutyökalujen käyttämistä opiskelijoiden aktivoimiseksi sekä johdonmukaisuutta läpi opintojakson. Lee ja Huang

(2018) ovat havainneet, että opettajan sosiaalinen läsnäolo on avainasemassa yhteistyön ja kriittisen keskustelun lisäämisessä verkko-opinnoissa. Mitä enemmän opettaja tarjoaa vuorovaikutusmahdollisuuksia opiskelijoille, sitä enemmän he ovat sosiaalisti läsnä ja kokevat yhteenkuuluvuuden tunnetta. Ajalla on kuitenkin merkitystä. Neljä kuukautta kestäväällä opintojaksolla yhteenkuuluvuutta esiintyy enemmän kuin viiden viikon intensiivijaksolla. Tutkijat kuitenkin havaitsivat, että sosiaalisen läsnäolon ja oppimistulosten välillä ei ollut yhteyttä.

Tuntemus ohjaajan läsnäolon tarpeellisuudesta korostuu, kun verkko-opintojaksot ovat avoinna vuorokauden ympäri. Opiskelijat saattavat esittää ohjaajalleen kysymyksiä milloin vain. Sekä Martínez-Argüelles ym. (2013) että Mtebe ja Raphael (2018) havaitsivat, että opiskelijoiden mielestä laadukas ohjaus tarkoitti sitä, että ohjaaja reagoi opiskelijoiden kysymyksiin nopeasti. Koska välitön vastaaminen ei aina ole mahdollista, ohjeistaa Asgarpoor (2019) kertomaan opiskelijalle millä viiveellä ja milloin sähköposteihin tai keskustelualustan viesteihin vastataan. Myös Tu (2002) painottaa tutkimukseensa perustuen, että vastaamisnopeudella on merkitystä. Verkkoviestinnässä vastaamisen viivästyminen pariinkin päivään vaikuttaa negatiivisesti opiskelijoiden sitoutumiseen ja osallisuuteen.

Leppisaaren ja Heleniuksen (2005) mukaan ”opettajan persoonallisen olemisen tapa on oppimistapahtumassa tärkeä”. Leppisaari ja Helenius pohtivat, onko edes mahdollista erottaa toisistaan persoonaa ja ohjausta ja toteavat, että vaikka verkko-opetuksesta puuttuu kasvokkainen vuorovaikutus, ohjauksesta yleensä aina välittyy ohjaajan persoonallinen ote. Arvaja ja Mäkitalo-Siegl (2006) toteavat, että laadukkaan ja oppimista tukevan vuorovaikutuksen aikaan saaminen verkko-oppimisympäristössä on haastavaa. Laadukas vuorovaikutus koostuu useista tekijöistä, joiden tärkeimpänä tavoitteena on yhteisen ymmärryksen luominen. Lähtökohtana on, että opiskelijat ovat fyysisestä etäisyydestä huolimatta tietoisia toisistaan, koska ilman sitä vuorovaikutusta ei synny. On myös tärkeää tiedostaa, miten opiskelijan oma ja muiden toiminta vaikuttaa koko ryhmän toimintaan. Opiskelijoiden on harkittava mitä he sanovat ja miten he sen sanovat. Lisäksi heidän tulee saada tietoa siitä, mitä palautetta he sanomisistaan saavat.

### 3.7 Palautteen antaminen

Verkko-opetuksessa opiskelijalle annettavan palautteen merkitys korostuu, kun kasvokkain tapahtuvia kohtaamisia ei ole. Koli (2008, 134) mainitsee, että palautteen antamisen tarkoituksena on ”viestiä, tarkentaa, korostaa, saada ymmärtämään, saada työskentelemään, oppimaan, kiinnostumaan tai refleктоimaan”. Tapola ja Veermans (2012) sanovat, että opiskelijoiden kiinnostusta voi ylläpitää rakentavan ja tehtäväkohtaisen palautteen keinoin. Palautteen motivoiva voima on sen henkilökohtaisuudessa ja välittömyydessä. Aina ei kuitenkaan tarvita opettajan antamaa palautetta, sillä esim. simulaatioharjoitukset tai muut vuorovaikutteiset sovellukset tarjoavat usein automaattisesti palautetta opiskelijan toiminnan pohjalta. Hohenthal ja Varonen (2017) kehottavatkin ohjaajia kirjoittamaan oppimisympäristöön tiedot opintojakson ohjaus- ja palautekäytännöistä.

Arvajan ja Mäkitalo-Sieglin (2006) näkemyksenä on, että palautteen antaminen ja saaminen ovat merkityksellisiä yhteisen ymmärryksen luomisessa. Palautteen tärkeä merkitys kävi ilmi Watsonin ym. (2017) tutkimustuloksista, joiden mukaan opiskelijat toivoivat, että ohjaajat sitoisivat oppimistehtävät tosielämän esimerkkeihin ja antaisivat palautetta suoritetusta työstä. Myös Martínez-Argüellesin ym. (2013) tutkittavat kokivat palautteen saamisen erittäin tärkeäksi. Palautteilla on opiskelijoille erilaisia merkityksiä, jotka Mankin, Räihän ja Samppalan (2019) mukaan voidaan jakaa kolmeen kategoriaan. Yli 11 000 suomalaista yliopisto-opiskelijaa käsittävästä tutkimusaineistosta ilmenee, että palautteen tärkein merkitys on sen antama informaatio suoriutumisesta. Suoritusinformaatio tarjoaa opiskelijalle pohjan kehittymiselle. Tällöin voidaan ajatella, että palautteella on *opiskelijaan itseensä kiinnittyvä merkitys*. Opiskelijat saattoivat kokea palautteen myös oppimisesta välittämisenä tai dialogina, jolloin kyseessä on *opiskelija-opettajasuhteeseen kiinnittyvä merkitys*. Kolmas kategoria on *opettajaan kiinnittyvä merkitys*, jolloin palautteen antamisen koettiin inhimillistävän opettajaa ja toisaalta myös opettajan velvollisuutena. Kolin ja Silanderin (2002) mukaan verkko-opetuksen keskiössä tulee olla jatkuva ohjaus ja palautteenanto, joiden pohjalta

opiskelija kehittää omaa toimintaansa. Palautetta voivat antaa ohjaaja, asiantuntija tai toinen opiskelija liittyen työskentelemiseen, osallistumiseen tai oppimistehtäviin.

Hodge ja Chenelle (2018) ovat havainneet aikuisopiskelijoihin kohdistuneessa tutkimuksessaan, että palautetta tulisi antaa monipuolisesti verkko-oppimisympäristöä hyödyntäen esimerkiksi chatissa, keskustelualueella, video- ja äänitiedostona tai vertaispalautteena. Koli (2008) lisää, että palautetta voi antaa kirjoittamalla, ohjauskeskusteluissa tai symbolin avulla. Paras palautteenantotapa riippuu käytössä olevista välineistä, oppimistehtävän luonteesta tai tarkoituksenmukaisuudesta ajatellen käytössä olevia ohjausresursseja. Hodge ja Chenelle (2018) sanovat, että aikuisopiskelijat haluavat palautteen nopeasti ja tarkasti. Lisäksi ohjaajan antaman palautteen on oltava ajankohtaista, tulevaisuuteen suuntaavaa ja positiivissävytteistä. Palaute voi olla myös kysymysmuotoista tai sisältää ehdotuksia, joiden turvin opiskelija pystyy saavuttamaan seuraavat tavoitteet. Ilomäki ym. (2012) luottavat ohjaukselliseen palautteeseen, jonka muotoja voivat olla vihjeet, aktivoivat kysymykset, suositukset tai yhteenvedot, joiden kaikkien tavoitteena on auttaa opiskelijoita reflektoimaan oppimistaan ja opiskelukäytänteitään.

Hodgen ja Chenellen (2018) näkemyksen mukaan joillekin opiskelijoille palaute voi toimia eteenpäin kantavana voimana, jos heillä on esimerkiksi vaikeuksia ymmärtää tehtävänantoa. Opiskelijalle tulee kertoa ennakolta, milloin palautetta annetaan, jotta sitä ehtisi hyödyntää tulevissa tehtävissä. Hodge ja Chenelle huomauttavat, että asynkronisessa verkkototeutuksessa palaute on vuorovaikutuksen ensisijainen muoto, jolla myös viestitään ohjaajan vahvasta läsnäolosta.

Shepard (2000) toteaa, että heti oppimistehtävän tekemisen jälkeen annettava yksilöllinen palaute toimii kaikkein tehokkaimmin opiskelijan motivoinnissa ja tukee ajatusrakennelmien kehittymistä. Koska yksilöllisen palautteen antaminen vie paljon aikaa, Suominen ja Nurmela (2011) ehdottavat vaihtoehdoksi ryhmäpalautetta. Ryhmäpalaute on ohjaajalle helpompi, mutta opiskelijat harvoin

pitävät sitä tarpeeksi henkilökohtaisena ja odottavat sen lisäksi vielä yksilöpalautetta.

Henkilökohtaisen ja ryhmäpalautteen lisäksi ohjaaja voi aktivoida opiskelijoita antamaan toisilleen palautetta. Johnsonin, Hornikin ja Salasin (2008) tutkimuksessa ilmeni, että vertaispalautteella on myönteinen yhteys opiskelijan kokemaan tyytyväisyyteen ja opinnoista suoriutumiseen. Leino (2016) muistuttaa, että palaute tai julkisen tunnustuksen antaminen voivat rohkaista opiskelijaa. Koska kyse on yhteisöstä, yhteisön tunnustus yllyttää positiiviseen toimintaan. Joskus pelkkä sosiaalinen läsnäolo voi riittää. Sosiaalisen median toiminnallisuudet, kuten aktiviteettien näkyväksi tekeminen (esimerkiksi moniko on käynyt lukemassa blogitekstiä) toimii palautteena opiskelijalle. Leino huomauttaa kuitenkin, että jos esimerkiksi toisten blogien lukeminen on tärkeää oppimisen kannalta, mutta arvosana perustuu vain oman blogin tuottamiseen, opiskelija jättää lukematta toisten blogit.

Vaikka palautteen koetaan olevan positiivinen asia, voi kuitenkin olla, että joillekin opiskelijoille palautteen saaminen ei ole tärkeää. Mankki ym. (2019) havaitsivat, että omasta suorituksesta saatu palaute oli tärkeää vain niille opiskelijoille, jotka halusivat kehittyä ja oppia syvällisesti. Jos tällaista tavoitetta ei ollut, ja opintojakso koettiin vain välineellisenä keinona tavoitteeseen pääsemisessä, palaute ei ollut edes toivottavaa. Opiskelijasta, jonka tavoitteena on ”vain” läpäistä opintojaksot tai kerätä opintopisteitä, palaute voi tuntua jopa ahdistavalta. Tämä siksi, että palaute tekee näkyväksi heikot suoritukset – kun palautetta ei saa, opiskelija ei koe huonoa omaatuntoa huonosta suoriutumisestaan.

### **3.8 Arviointi**

Koli ja Silander (2002) tähdentävät, että oppimistehtävien tai tentin arvioinnilla tuotetaan tietoa opiskelijoiden osaamistasosta sekä annetaan palautetta oppimisen tuloksellisuudesta. Arvioinnin keskeisin tehtävä on tukea oppimista, ohjata, kannustaa ja motivoida sekä kehittää opiskelijan itsearviointitaitoja. Leinon (2016) mukaan on tärkeää muistaa, että ”Arviointiperusteet ohjaavat toimintaa,



joten arvioinnin on perustuttava toimintaan, jota halutaan rohkaista”. Hohenthal ja Varonen (2017) muistuttavat laatimassaan laatukriteeristöissä (liite 5), että arvioinnin olisi hyvä olla monipuolista (itsearviointia, opettajan arviointia ja vertaisarviointia) ja läpinäkyvää. Arvioinnin perusteet ja niiden kohteet laitetaan näkyville opintojakson alustalle.

Moodlessa on mahdollisuus hyödyntää Arviointikirja-toimintoa, johon Räikkösen (2016) mukaan voidaan tallentaa automaattisesti esimerkiksi oppimistehtävien ja tenttien arvosanat tai niistä saadut pisteet. Ohjaaja näkee Arvioijan raportti -näkyvässä opiskelijoiden kaikkien aktiviteettien arviot kootusti. Arviointikirjan opiskelijänäkyvässä opiskelija näkee yhdellä silmäyksellä opintojensa etenemisen, saamansa arvioinnit sekä mahdollisen opettajan antaman tehtäväkohtaisen palautteen (Diakonia-ammattikorkeakoulu 2020). Koli (2008) huomauttaa, että opiskelijan etenemisestä opintojaksolla tulisi aina jäädä jälki verkko-oppimisympäristöön. Jälki voi olla esimerkiksi kuittaus oppimistehtävän palauttamisesta ja sen hyväksymisestä. Etenemisen visualisointi informoi, kannustaa ja tekee toiminnasta realistisempaa. Edistymisen seuraaminen on kokemuksiin perustuen opiskelijan kannalta erittäin merkityksellinen ja kiinnostusta ylläpitävä tekijä.

Arvosanan saaminen opintosuoritusrekisteriin on opiskelijalle tärkeää, sen saaminen konkretisoi opintojen etenemistä. Munzur (2014) on havainnut, että 2000-luvun korkeakouluopiskelija on kilpailuhenkinen. Arvosanat kuvastavat hänelle suoritettujen työnsä tuloksia ja niiden saaminen motivoi ja kannustaa jatkamaan. Arvosanojen ilmaantuminen opintorekisteriin voi innostaa myös sellaisia opiskelijoita, jotka alisuoriutuvat opinnoissaan.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää verkko-opetuksen laatua eräässä suurehkossa suomalaisessa ammattikorkeakoulussa. Tutkimuksessa haastateltiin seitsemää verkko-ohjaajaa, jotka on palkittu kyseisen ammattikorkeakoulun vuosittaisessa Digiope-kilpailussa. Digiope-kilpailun tarkoituksena on löytää hyviä verkko-opetuksen käytänteitä ja parantaa digiopetuksen laatua (liite 6). Digiopepalkinto myönnetään osittain opiskelijapalautteen perusteella. Siksi tutkimukseen otettiin mukaan myös aineisto, joka sisälsi opiskelijoiden perusteluita opintojaksoista, jotka olisi heidän kokemuksiinsa perustuen pitänyt palkita Digiopepalkinnolla.

Tutkimuksen pääkysymykset olivat:

1. Miten ohjaajat tekivät verkko-opintojakson etukäteissuunnittelua?
2. Miten ohjaajat valitsivat opiskeltavan materiaalin ja oppimistehtävät?
3. Millaista vuorovaikutusta opintojaksolla oli?
4. Millaiset elementit luovat opiskelijoille kokemuksen laadukkaasta verkko-opetuksesta?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuskonteksti

Tutkimuksen kohteena olleessa ammattikorkeakoulussa verkko-oppimisympäristönä on Moodle. Moodle (2020) hyödyntää avointa lähdekoodia ja se on vapaasti ladattavissa organisaation palvelimelle. Moodle on suunniteltu erityisesti opettamisen ja oppimisen tueksi ja se on räätälöitävissä organisaation tarpeiden mukaiseksi. Moodlen etuna on helppokäyttöisyys, monipuoliset ominaisuudet, ajantasaisuus, skaalautuvuus eri käyttötarkoituksiin, sekä soveltuvuus mobiilikäyttöön.

Tutkimuksessa haastateltiin vuosina 2017–2019 Digiopie-palkinnon saaneita ohjaajia, joita oli seitsemän. Palkittuja verkko-opintojaksoja oli yhteensä yhdeksän, eli yksi ohjaaja on saanut kolme palkintoa kolmen vuoden aikana. Ohjaajat olivat eri kampuspaikkakunnilta edustaen monipuolisesti eri koulutusten yksiköitä; liiketaloutta, ympäristöteknologiaa, informaatioteknologiaa, sosiaalialaa ja yhteisten opintojen yksikköä.

Tutkimuksen toinen aineisto muodostui opiskelijoiden perusteluista, joita he olivat antaneet mielestään parhaalle verkko-opintojaksolle Digiopie-kilpailussa. Perusteluja oli 128 kappaletta kaikkiaan 48 opiskelijalta. Digiopie-kilpailun lomakkeella ei käytetty taustakysymyksiä, joten opiskelijoista ei ole tarkempia tietoja.

### 5.2 Digiopie-kilpailu

Tutkittavassa ammattikorkeakoulussa Moodlea hallinnoi E-kampus-yksikkö. Yksikkö järjestää kerran vuodessa Digiopie-kilpailun, jossa palkitaan parhaita opintojaksojen verkkototeutuksia. Palkinnon tarkoituksena on nostaa esiin hyviä pedagogisia verkko-opetuksen käytäntöjä ja osaavia opettajia sekä laajentaa ja parantaa digiosaamista ammattikorkeakoulun sisällä. Palkittuja on vuosittain

kolme, joista yksi nimetään voittajaksi ja kaksi muuta saavat kunnia-palkinnon. Digioppe-kilpailussa ehdotuksia parhaista verkko-opintojaksoista saavat tehdä läsnä olevat opiskelijat. Kilpailussa huomioidaan vain sellaiset ehdotukset, jotka on perusteltu. Lopullisen valinnan Digioppe-palkittavista tekee digiopetuksen asiantuntijaraati, johon kuuluu verkko-opetuksen asiantuntijoita ja vähintään yksi ammattikorkeakoulun ulkopuolinen asiantuntija. Palkinnon voi saada yksittäisestä opintojaksosta tai pitkäjänteisestä työskentelystä digiopetuksen parissa. Asiantuntijaraadin valintaprosessia ohjaavat palkitsemiskriteerit, joiden mukaan arvioitsijat kiinnittävät huomiota erityisesti opintojakson rakenteeseen, ulkoasuun, osaamistavoitteita tukevien ja innovatiivisten välineiden ja menetelmien käyttöön sekä ohjaukseen ja tiedottamiseen opintojaksolla. Asiantuntijaraadilla on oikeus valita palkittavaksi myös sellainen verkko-opintojakso, jota ei ole ehdotettu Digioppe-palkinnon saajaksi.

Digioppe-palkitut yhdeksän opintojaksoa olivat aiheiltaan monipuolisia ja ne edustivat jokaista koulutuksen alaa eli tekniikkaa, hyvinvointia ja taloutta. Kaikkien opintojaksojen laajuus oli viisi opintopistettä. Kahdeksan opintojaksoa toteutettiin kokonaan verkko-opetuksena. ”Sisäilman biologiset epäpuhtaudet”-opintojaksoon sisältyi kolme lähiovetuspäivää. Seuraavassa esittelen lyhyesti kaikki opintojaksot.

- **”Ohjelmoinnin perusteet”** -opintojakso palkittiin vuoden 2019 Digioppe-voittajana. Opintojakso sisältyi tradenomi (AMK), tietojenkäsittely -tutkinnon 1. vuoden ydinosaamisen opintoihin.
- **”Sosiaalialan vuorovaikutusosaaminen”** palkittiin vuoden 2019 Digioppe-kunniamaininnalla. Opintojakso sisältyi sosionomi (AMK) -polkuopintoihin ensimmäisenä opiskeluvuonna. Opiskelijaryhmä muodostui kokonaisuudessaan avoimen ammattikorkeakoulun opiskeliijoista.
- **”Henkilöstöjohtaminen ja työoikeus”** palkittiin vuoden 2019 Digioppe-kunniamaininnalla. Opintojakso sisältyi tradenomi (AMK), liiketalous -tutkinnon 2. opiskeluvuoden ydinosaamisen opintoihin.

- **”Sisäilman biologiset epäpuhtaudet”** palkittiin vuoden 2018 voittajana. Opintojakso sisältyi Asumisterveyden ja rakentamisen korkeakouludiplomikokonaisuuteen, joka toteutettiin avoimen ammattikorkeakoulun opintoina. Opintojaksoon sisältyi muista poiketen kolme lähiovetuspäivää laboratoriossa, muutoin toteutus oli verkossa.
- **”Tietojärjestelmän hankinta”** palkittiin vuoden 2018 toisena voittajana. Opintojakso sisältyi Sähköisen asioinnin ja arkistoinnin (ylempi AMK) -tutkinon 1. vuoden ydinosaamisen opintoihin.
- **”Seksuaaliterveyden edistäminen akuuttihoitotyössä”** palkittiin vuoden 2018 Digiopie-kunniamaininnalla. Opintojakso luotiin alun perin avoimen ammattikorkeakoulun tarpeisiin, mutta myös tutkinto-opiskelijoilla oli mahdollisuus ilmoittautua siihen.
- **”Mediakasvatuksen perusteet”** palkittiin vuoden 2017 voittajana. Digiopie-pääpalkinnon saaneella opintojaksolla oli kaksi ohjaajaa, joista toista haastateltiin. Osallistujina oli pääasiassa sosionomiopiskelijoita. Lisäksi mukana oli opiskelijoita avoimen ammattikorkeakoulun kautta sekä muista ammattikorkeakouluista.
- **”Viestintätaidot”**-opintojakso palkittiin vuonna 2017 kunniamaininnalla. Opintojakson toteutusta oli luomassa viisi ohjaajaa, kukin oman osaamisalansa mukaisesti. Vain opintojakson vastuuhjaajaa haastateltiin. Viestintätaitoja opiskelemaan saivat ilmoittautua aiheesta kiinnostuneet oppilaitoksen omat tutkinto-opiskelijat, avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijat sekä opiskelijat muista ammattikorkeakouluista.
- **”Ympäristövastuullisuus organisaatiossa”** -opintojakso palkittiin kunniamaininnalla ja se toteutettiin vuonna 2017. Opintojakso on nk. Master School -tarjontaa, jolloin minkä tahansa alan ylempää ammattikorkeakoulututkintoa suorittavalla opiskelijalla oli mahdollisuus ilmoittautua siihen. Lisäksi opintojaksolle otettiin opiskelijoita avoimen ammattikorkeakoulun kautta.

Taulukossa 1 sivulla 39 on listattu erilaisia asioita tai ominaisuuksia, joita Digiope-palkitut ohjaajat olivat käyttäneet omilla opintojaksoillaan. Ominaisuuksien kokoamisessa on hyödynnetty pääosin eAMK-laatukriteeristöä (Hohenthal & Varonen 2017), Nurmisen ja Suomelan (2011) Verkko-opettaja -kirjaa sekä Kolin ja Silanderin (2003) Verkko-opetuksen työkalupakki -teosta. Taulukko 1 on jaettu viiteen pääkategoriaan: 1) Opintojakson rakenne ja käytettävyys, 2) Ohjeistukset, 3) Opiskelumateriaali, 4) Oppimistehtävät sekä 5) Ohjaus ja palaute.

Taulukko 1. Digiopie-palkittujen opintojaksojen ominaisuuksia sekä niiden opintojaksojen määrä (f), joilla kukin ominaisuus oli käytössä.

	f
<b>OPINTOJAKSON RAKENNE JA KÄYTETTÄVYYS</b>	
opintojakson rakenne M=moduulimainen / V=välilehdillä	M 7, V 2
linkit nimetty kuvaavasti	9
linkit aukesivat uudelle sivulle	9
materiaali oppimistehtävän yhteydessä	8
<b>OHJEISTUKSET</b>	
opintojakson sisältö kerrottu	9
opintojakson osaamistavoitteet kerrottu	9
arviointiperusteet kerrottu	9
suoritustapaohjeet oppimistehtäville	9
kirjoittamisen mallipohjat kopioitavissa	5
<b>OPISKELUMATERIAALI</b>	
artikkeli	4
(e-)kirja	6
julkaisu	7
ohjaajan tekemä verkkoluento, luentotalenne tai simulaatiovideo	8
video ulkoisilla sivuilla	5
ulkoinen verkkosivusto	8
käytetty Moodlen oppikirjasovellusta	4
<b>OPPIMISTEHTÄVÄT</b>	
opiskelijan esittäytyminen keskustelualueella	3
oppimispäiväkirja tai muu itsereflektiota sisältävä tehtävä	7
essee	4
verkkotentti/-tenttejä	4
blogin kirjoittaminen	1
raportti tai referaatti tmv.	6
yhteisen sanaston kokoaminen	1
videon tekeminen	2
oppimistehtävän tavoitteet kerrottu	9
yksittäisen oppimistehtävän tarkoitus perusteltu esim. työelämätarpeella	4
sisälsivät valinnaisuutta	3
automaattisesti arvioitava tehtävä/tentti	4
kaikilla oppimistehtävillä omat deadlinet	4
<b>OHJAUS JA PALAUTE</b>	
ohjaajan yhteystiedot aloitussivulla	6
yhteinen aloitusinfo livenä verkossa	4
opiskelija asetti itselleen oppimistavoitteen	3
ohjaus K=keskustelualueella / S=sähköpostilla / P=puhelimitse / L=lähiopetuksessa	K 9, S 9, P 2, L 1
ohjaajan henkilökohtainen palaute opiskelijalle	9
ohjaajan yhteispalaute koko ryhmälle	5
vertaispalaute	1
sanallinen automatisoitu palaute	2
käytössä arviointikirja, josta opiskelija näkee arvosanansa kehittymisen	4

Taulukosta 1 (sivu 39) voidaan nähdä, että kaikkien yhdeksän palkitun opintojaksos rakenne ja käytettävyys olivat hyviä, kun kriteereinä pidetään yksiselitteisesti kuvattuja linkkejä, linkkien aukeamista uudelle sivulle sekä materiaalin sijoittumista oppimistehtävän yhteyteen. Opiskelijoille tarkoitettut ohjeistukset, eli sisältö- ja tavoitekuvaus, arviointiperusteet ja suoritustapaohjeet oli esitelty jokaisella opintojaksolla, mutta kirjoittamisen mallipohjat olivat opiskelijoiden ulottuvilla vain viidellä opintojaksolla. Ohjaajat olivat hyödyntäneet monipuolisesti erilaisia opiskelumateriaaleja, joista suosituimpia olivat verkkoluennot, luentotalenteet tai simulaatiovideot. Myös ulkoiset verkkosivustot ja julkaisut olivat käytössä lähes jokaisella. Sen sijaan artikkeleita tai Moodlen oppikirjasovellusta, johon aineisto oli koottu kirjamaiseen muotoon, hyödynnettiin vähemmän. Oppimistehtävistä käytetyin oli oppimispäiväkirja tai muu itsereflektointia sisältävä tehtävä. Lähes yhtä suosittuja olivat referaatit tai raportit. Blogia tai yhteistä sanastoa opiskelijat tekivät yhdellä opintojaksolla. Ohjaukseen ja palautteenantoon liittyen voidaan todeta, että jokainen digiopepalkittu ohjaaja antoi opiskelijoilleen henkilökohtaista palautetta ja usein sen lisäksi vielä ryhmäpalautetta. Vertaispalaute oli käytössä yhdellä opintojaksolla. Ohjauksessa ja palautteenannossa ohjaajat hyödynsivät keskustelualuetta ja sähköpostia.

## **5.3 Aineistonkeruumenetelmät**

### **5.3.1 Teemahaastattelu**

Aivan alusta saakka oli selvää, että tämä tutkimus toteutettaisiin laadullisena tutkimuksena, jossa digiopepalkittuja ohjaajia haastateltaisiin henkilökohtaisesti. Ajatusta tukivat tutkimuksen pienehkö kohdejoukko sekä kiinnostukseni kuulla ohjaajia syvällisemmin. Eskolan, Lätin ja Vastamäen (2018) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskysymykset määrittävät sen, millaista aineistoa on tarpeen kerätä ja millaisilla menetelmillä. Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymykset muotoutuivat laadulliselle tutkimukselle tyypillisiksi 'miten' ja 'millainen' -kysy-



myksiksi (Heikkilä 2014). Koska tutkittava aihe, verkko-opetuksen laatu, oli jaettavissa luontevasti erilaisiin teemoihin, valikoitui haastattelumenetelmäksi teemahaastattelu.

Teemahaastattelurunkoa suunniteltaessa Hirsjärvi ja Hurme (2008) ohjeistavat laatimaan teema-alueuuttelon yksityiskohtaisen kysymysluettelon sijaan. Teema-alueuuttelo on melko pelkistetty, jopa iskusanamainen luettelo, johon haastattelukysymykset kohdentuvat. Teema-alueiden on oltava tarpeeksi väljiä, jotta ilmiöiden moninaisuus paljastuisi mahdollisimman hyvin. Koska teemoilla ei välttämättä ole tarkkaa muotoa tai esittämisjärjestystä, Hirsjärvi, Remes, Sajaavaara ja Sinivuori (2009) suosittelevat, että haastattelijä laatii teema-alueiden tuoksi tarkempia kysymyksiä, joita hän tarvittaessa kysyy. Hirsjärvi ja Hurme (2008) antavat roolia myös haastateltavalle, jolloin haastattelijan tulee antaa haastateltavalle mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä. Eskola ym. (2018) muistuttavat, että haastattelijan vastuulla on kuitenkin huolehtia siitä, että kaikki teemat tulevat käsitellyiksi.

Eskola ym. (2018) mainitsevat, että teemahaastattelu on menetelmänä suosittu sen keskustelunomaisen luonteen vuoksi. Haastattelutilanne on melko vapaamuotoinen, koska haastateltava saa kertoa omin sanoin teemoista, joita hänelle esitetään. Hirsjärvi ja Hurme (2008) sanovat, että teemahaastattelut ”tuovat esille tutkittavien näkökulman ja kuuluviin heidän äänensä.” Hirsjärvi ja Hurme toteavat, että teemahaastattelun menetelmää käytetään kasvatustieteissä yleisesti. Sen avulla saadaan aineistoa, joka kuvaa todellisuutta sellaisena kuin se on. Tämä oli tärkein peruste, jonka vuoksi valitsin aineistonkeruumenetelmäksi nimenomaisesti teemahaastattelun. Myös teemahaastattelutilanteen epämuodollisuus ja mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä puolin ja toisin vaikuttivat tämän tutkimusmenetelmän valintaan. Haastattelulomakkeet löytyvät liitteistä 3 ja 4.

### 5.3.2 Kyselylomake

Vehkalahti (2019) toteaa, että edellä kuvailtua teemahaastattelulomaketta käytetään silloin, kun kysymys esitetään haastateltavalle kasvokkain tai puhelimesta. Digiopie-kilpailussa kaikille läsnä oleville opiskelijoille haluttiin antaa yhtäläinen

mahdollisuus jättää omat perustelunsa parhaaksi verkko-opintojaksoksi. Suuren opiskelijamäärän takia perusteluja ei voitu kerätä henkilökohtaisin haastatteluin. Siten aineistonkeruutavaksi valittiin sähköinen kyselylomake, joka toimii yksinään ilman haastattelijaa. Kyselylomaketta käytetään erityisesti silloin, kun halutaan kerätä tietoa haastateltavan mielipiteistä.

Vehkalahti (2019) tarkentaa, että vaikka kyselylomake on määrällisen tutkimusperinteen menetelmä, voi siihen sisältyä avoimia kysymyksiä, jolloin vastaus annetaan vapaamuotoisesti omin sanoin kertoen. Avoimilla kysymyksillä saadaan tutkimuksen kannalta oleellista tietoa, joka muuten saattaisi jäädä havaitsematta. Digiopie-kilpailun opiskelijaperustelujen kyselylomakkeella käytettiin pelkästään avoimia kysymyksiä. Vehkalahti (2019) sanoo, että avoimet kysymykset ovat välttämättömiä silloin, kun vaihtoehtoja ei haluta, tai niitä ei voida luetella tai tarkentaa riittävästi. Digiopie-kilpailussa tilanne oli juuri tämä. Kilpailun järjestäjällä ei ollut esittää valmista ehdokaslistaa Digiopie-palkittavista tai antaa valmiita vastausvaihtoehtoja perusteluista.

## 5.4 Aineisto

Tässä tutkimuksessa käytettiin kahta erilaista teemahaastattelulomaketta. Vuoden 2018 lomake (liite 3) sisälsi neljä teemaa ja useita tarkentavia kysymyksiä. Vuoden 2020 lomake (liite 4) oli sisällöltään hyvin samanlainen. Se sisälsi viisi teemaa, jotka myötäilivät asetettuja tutkimuskysymyksiä. Tarkentavia kysymyksiä oli vähemmän kuin vuoden 2018 lomakkeella. Lomakkeiden erilaisuudesta kerrotaan tarkemmin luvussa 4.4.2.

### 5.4.1 Vuonna 2018 tehdyt haastattelut

Tämän tutkimuksen ensimmäiset haastattelut tehtiin joulukuussa 2018. Haastateltavia ohjaajia oli kaksi ja niissä käsiteltiin vuonna 2017 palkittuja kolmea opintojaksoa ”Mediakasvatuksen perusteet”, ”Viestintätaidot” ja ”Ympäristövastuullisuus organisaatiossa”. Haastattelupyynnöt toteutin soittamalla asianomaisille

ohjaajille, koska henkilökohtaisella yhteydenotolla halusin viestittää ohjaajan ja hänen näkemystensä tärkeyttä. Samalla saimme sovittua haastatteluajan. Suostumuslomakkeen sekä tietosuojalomakkeen lähetin sähköpostitse. Kysymyslomakkeen (liite 3) lähetin ohjaajien toiveesta sähköpostilla etukäteen tutustuttavaksi.

Haastattelut toteutettiin Adobe Connect -kokousjärjestelmässä, johon ne myös tallennettiin. Adobe Connect -ohjelma sopi välineeksi hyvin, sillä toinen ohjaajista oli eri kampukselta, kuin missä itse työskentelen – välimatka ei siis muodostunut haastattelun esteeksi. Haastattelukysymykset olivat haastattelun aikana tietokoneen näytöllä molempien katsottavissa. Adobe Connect mahdollisti myös sen, että haastateltava saattoi esitellä omaa opintojaksoaan Moodlessa ottamalla näytön hallinnan itselleen. Koin Adobe Connectin tallennusominaisuuden luotettavammaksi ja äänentoistoltaan paremmaksi kuin esimerkiksi puhelintallennuksen, jonka käyttöä rajoitti myös tallennuskapasiteetin pienuus. Haastattelut kestivät lyhimmillään 30 minuuttia ja pisimmillään 2 tuntia 7 minuuttia.

Tein vuoden 2018 haastattelut alun perin proseminaarityötäni varten. Koska proseminaarityön aihe oli sama kuin nykyisen työni aihe, päätin käyttää kokoaani valmista aineistoa. Syitä oli kolme. Ensinnäkin haastattelulomakkeet olivat samankaltaisia (liitteet 3 ja 4). Vaikka vuoden 2018 haastatteluja ei suunniteltu teemahaastatteluiksi, sellaisiksi ne käytännössä muodostuivat. Tämä johtui siitä, että ohjaajat vastasivat kysymyksiin laajasti ja eri näkökulmista, jolloin sain useisiin kysymyksiin vastaukset samanaikaisesti ilman tarvetta esittää tarkentavia kysymyksiä.

Toinen syy, miksi päädyin käyttämään aiempia haastatteluja, oli opettajien mielipide. Kysyin opettajilta, haluaisivatko he tulla uudelleen haastatelluiksi samasta aiheesta, vai voisinko käyttää vanhaa aineistoa. Opettajat olivat sitä mieltä, että uutta haastattelua ei ollut syytä tehdä, koska opintojakson suunnittelusta ja toteuttamisesta oli kulunut kolmisen vuotta. Palkittujen töiden jälkeen opettajilla oli ollut samasta opintojaksosta jo uusia toteutuksia ja vaarana oli sekoittaa palkitut ja uudemmat toteutukset keskenään.

Kolmas syy käyttää vanhaa aineistoa oli se, että kaikkien ohjaajien haastattelut olivat minulla vielä tallenteena ja sen lisäksi opintojaksot ”Mediakasvatuksen perusteet” sekä ”Viestintätaidot” löytyivät myös Moodlesta. Opintojakso ”Ympäristövastuullisuus organisaatiossa” oli jo arkistoitunut, eikä sitä päässyt enää näkemään. Opintojakson etusivusta oli kuitenkin tallella kuvakaappaus.

#### 5.4.2 Vuonna 2020 tehdyt haastattelut

Vuoden 2020 haastatteluissa käsiteltiin vuosien 2018 ja 2019 palkittuja Digiop verkko-opintojaksoja. Haastattelut toteutettiin touko-kesäkuussa 2020 Microsoftin Teams-järjestelmässä. Haastateltavia oli yhteensä kuusi ja palkittuja verkko-opintojaksoja olivat ”Ohjelmoinnin perusteet”, ”Sosiaalialan vuorovaikutusosaaminen”, ”Henkilöstöjohtaminen ja työoikeus”, ”Sisäilman biologiset epäpuhtaudet”, ”Tietojärjestelmän hankinta” sekä ”Seksuaaliterveyden edistäminen akuuttihoitotyössä”. Haastattelupyynnöistä yhden tein sähköpostitse, koska opintojaksolla oli kaksi ohjaajaa. Näin menetellen halusin molempien saavan tiedon haastattelupyynnöstä yhtä aikaa. Muut haastattelupyynnöt tein puhelimitse. Puhelun lopuksi saimme kätevästi sovittua haastattelupäivän. Kun haastattelupäivistä oli sovittu, lähetin ohjaajille Teams-kalenterikutsun, joka sisälsi haastattelun teemat ennakkotutustumista varten sekä linkin yhteiseen tapaamiseen. Suostumuslomake sekä tietosuojalomake lähtivät jokaiselle erikseen sähköpostissa.

Teams-järjestelmän etuna oli helppokäyttöisyys, sillä haastattelut tallentuivat automaattisesti Microsoftin Stream-palveluun. Lisäksi Teams mahdollisti sen, että haastateltava saattoi esitellä omaa opintojaksoaan Moodle-ympäristössä ottamalla näytön hallinnan itselleen. Teams sopi haastattelutilanteeseen hyvin myös siksi, että vallitsevan koronapandemian takia kasvokkain haastattelu ei olisi ollut suotavaa. Tavoitinkin haastateltavat etätöiden parista kotoaan tai mökeiltään. Haastattelujen kesto vaihteli 58 minuutista 1 tuntiin 34 minuuttiin. Kaikki haastateltavat antoivat lisäksi luvan liittyä heidän opintojaksoilleen verkko-oppimisympäristössä. Näin sain tilaisuuden tutkia opintojaksoja tarkemmin.

Vuoden 2020 kysymyslomake (liite 4) erosi joiltain osin vuoden 2018 lomakkeesta. Uudempi lomake oli rakennettu enemmän temahaastatteluun sopivaksi,

jolloin teemat kattoivat isompia asiakokonaisuuksia. Teemakysymykset oli muotoiltu siten, että niissä pyydettiin haastateltavaa kertomaan tai kuvailemaan teemaan liittyviä asioita. Tarkentavia kysymyksiä esitettiin vain, mikäli aihe ei muutoin noussut esiin. Vuoden 2020 haastattelulomakkeella oli muutamia tarkentavia kysymyksiä, joita ei esitetty vuonna 2018. Näitä olivat kysymys 12 (oliko opintojaksolla ennakkotehtävää) sekä kysymys 13 (asettivatko opiskelijat itselleen henkilökohtaisia oppimistavoitteita). Aiemmalla lomakkeella ei myöskään esitetty kysymystä 14 (opiskelumateriaalin muoto), kysymystä 15 (oppimistehtävien tyypit) tai kysymystä 20 (opiskelumateriaalit). Myöskään kysymyksiä 19–21 (palautteen antaminen) ei esitetty. Kaikkia aihepiirejä kuitenkin käsiteltiin haastattelussa. Vuoden 2018 lomake (liite 3) erosi vuoden 2020 lomakkeesta siten, että otsikon 'Yleisesti verkko-opinnoista' alla kysyttiin verkko-opetuksen ja lähiopetuksen eroavaisuudesta ja esitettiin muutama väittämä. Näitä ei otettu mukaan vuoden 2020 haastatteluihin. Lisäksi otsikon 'Digiope' alla olevaa kysymystä numero 2 (ohjaajan näkemys saamansa palkinnon perusteista) ei esitetty sellaisenaan enää vuonna 2020.

### 5.4.3 Opiskelijoiden perustelut

Tämän tutkimuksen toinen aineisto muodostui opiskelijoiden perusteluista, joita he olivat antaneet parhaaksi kokemilleen Digiope-verkko-opintojaksoille. Perusteluja pyydetään tarkoitukseen luodun sähköisen kyselylomakkeen kautta. Linkki lomakkeeseen löytyy Moodlen sisäänkirjautumissivulta erikseen määriteltynä aikana ja se on avoinna noin 1,5 kuukautta. Lomakkeella on seuraava ohjeistus:

Tällä lomakkeella voit tehdä ehdotuksen [ammattikorkeakoulun] verkkototeutuksesta, joka ansaitsee tulla palkituksi esimerkkinä hyvästä toteutuksesta. Äänestysaika xx.xx.xxxx–xx.xx.xxxx. Kilpailun säännöt ja lisätietoa kilpailusta (liite).

Ehdotukseni palkittavasta toteutuksesta/henkilöstä (toteutuksen tai henkilön nimi, toteutuksen koodi tai vastaava tunniste):

Perustelut ehdotukselle (vain perustellut ehdotukset huomioidaan):

Aineisto oli jo olemassa tutkimusta aloitettaessa ja sen omistaja, Digiope-kilpailua organisoiva E-kampus-yksikkö, anonymisoi aineiston ennen kuin luovutti sen

käyttööni. Aineisto sisälsi 128 perustelua 48 opiskelijalta. Perustelut koskivat 28 opintojaksoa, jotka oli valittu kaikkien Digiopie-ehdotusten joukosta arviointiraadin lähempään tarkasteluun vuosina 2017–2019. E-kampuksen koordinaattorin mukaan vuoden 2017 osalta arviointiraati valitsi arvioitavaksi 10 verkko-opintojaksoa (ehdotuksia tuli 32), vuoden 2018 osalta 10 opintojaksoa (ehdotuksia 76) ja vuoden 2019 osalta kahdeksan opintojaksoa (ehdotuksia 44).

Päätin ottaa aineistoon mukaan kaikki arviointiraadin arvioimat opintojaksot. Jos perustelut olisi otettu vain palkituista töistä, olisi perusteluja ollut liian vähän. Aineisto oli koottuna Excel-tiedostoon siten, että yhden opiskelijan antama perustelu oli aina yhdessä solussa. Aineistosta ei voinut päätellä, kuka perustelun oli antanut tai mitä opintojaksoa se koski. Perustelut olivat lausemuotoisia; lyhin perustelu sisälsi 11 sanaa (yksi lause) ja pisimmässä perustelussa oli 173 sanaa (18 lausetta).

## **5.5 Aineiston analyysi**

### **5.5.1 Ohjaajien haastattelujen analyysi**

Juuti ja Puusa (2020) sanovat, että laadullisessa tutkimuksessa aineiston analysoiminen alkaa jo sen hankintavaiheessa. Kun aineisto on valmis, tutkija perehtyy siihen yhä uudelleen pyrkien saamaan esille teemoja, luokkia tai kategorioita, joihin aineistoa voisi ryhmitellä. Tuomi ja Sarajärvi (2018) kirjoittavat, että sisällönanalyysiä voi tehdä aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriaohjaavasti. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä teoriakäsitteet luodaan aineistosta, kun taas teorialähtöisessä analyysissä luokittelu pohjautuu aiempiin teorioihin tai käsitejärjestelmiin. Tässä tutkimuksessa käytettiin teoriaohjaavaa analyysiä, jolloin analyysiyksiköt tuotettiin aineistosta, mutta aiempi teoria ohjasi analyysiä. Analyysissä edettiin siten aineiston ehdoilla, mutta teoriakäsitteet tuotiin aineistoon valmiina, jo ennalta tiedettyinä. Tuomi ja Sarajärvi (2018) mainitsevat, että teoriaohjaavan analyysin tuloksena saattaa syntyä jotain uutta, jota ei teoriakehyksessä

ole mainittu. Tutkijat huomauttavat kuitenkin, että tutkimustuloksia raportoitaessa teoriaohjaava ja teorialähtöinen eivät lähestymistapana juurikaan eroa toisistaan.

Laadukkaan verkko-opetuksen osatekijöitä tarkasteltaessa hyödynsin erityisesti Hohenthalin ja Varosen (2017) verkkototeutusten laatukriteeristöä (liite 5). Kriteeristöstä teemoiksi valikoituivat opintojakson käytettävyys, osaamistavoitteiden määrittely, kohderyhmäajattelu, opiskelumateriaalien ja oppimistehävien muodot sekä ohjaus ja palautteen antaminen. Aineiston varsinainen analysointi alkoi ohjaajien haastattelujen litteroinnilla sähköiseen muotoon. Seuraavaksi merkitsin aineistoon eri värillä sellaiset kohdat, jotka kytkeytyivät verkkototeutusten laatukriteeristöön ja vastasivat tutkimuskysymyksiin. Näiden vaiheiden jälkeen merkitsin aineistoon vielä erikseen omalla värillään tuloksia tukevia sitaatteja ja kirjoitin alustavat tulokset.

### **5.5.2 Opiskelijoiden perusteluiden analyysi**

Tutkimuksen toinen aineisto, eli opiskelijoiden esittämät perustelut heidän mielestään parhaalle Digioppe-opintojaksolle analysoitiin teorialähtöisen teemoittelun menetelmällä. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) mukaan teemoittelua voi tehdä aineistolähtöisyyden lisäksi teorialähtöisesti, jolloin aineiston analyysissä käytettävä teemoittelu perustuu aiempaan teoriaan (Tuomi ja Sarajärvi 2018). Tällöin tutkija poimii aineistosta niitä asioita, jotka kuuluvat valmiiksi teemoitettuihin kokonaisuuksiin, mutta lisäksi myös sellaisia, jotka eivät selkeästi sisälly mihinkään teemaan. Tätä periaatetta mukailen kokosin opiskelijoiden perusteluja. Analysointityön aloitin palaamalla tämän pro gradun lukuun kolme. Luvussa on kerrottu useista tutkimuksista, joissa on selvitetty opiskelijoiden laatukokemuksia verkko-opintoihin liittyen. Analysointityöhön valitsin 11 laatukriteeriä, jotka useimmin toistuvat opiskelijoiden laatukokemuksia kuvaavissa tutkimustuloksissa. Valitsemani laatukriteerit perustuvat luvussa kolme mainittujen seuraavien tutkijoiden tutkimustuloksiin: Zhong (2018), Martínez-Argüelles ym. (2013), Mtebe ja Raphael (2018), Divjak ym. (2018), Watson ym. (2017), Uppal ym.

(2018), sekä Johnson ym. (2015). Tutkimuksissa mainitut opiskelijoiden kokeman laadun kriteerit olivat seuraavat

- Sivusto on selkeä ja helposti navigoitavissa.
- Moodlea on hyödynnetty tehokkaasti.
- Tavoitteet on esitetty ja opiskelijalle kerrotaan mitä häneltä odotetaan.
- Arviointi on monipuolista ja läpinäkyvää.
- Oppimistehtävät ovat monipuolisia.
- Opiskelumateriaali on monipuolista ja sitä on eri muodoissa.
- Ohjaajan ja opiskelijoiden tai opiskelijoiden välillä on vuorovaikutusta.
- Opiskelija saa palautetta tekemästään työstä.
- Ohjaaja on saavutettavissa ja reagoi nopeasti.
- Ohjaajan kokemus ja tietämys opettamastaan aiheesta sekä pedagoginen kyvykkyys.
- Verkko-opintojen joustavuus, ei aika- eikä paikkasidonnaista.

Lisäsin edellä mainitut 11 analyysiluokkaa opiskelijoiden perustelut sisältävään Excel-taulukkoon ja merkitsin jokaisen eri värillä. Tämän jälkeen kävin opiskelijoiden perustelut yksitellen läpi ja merkitsin yksittäisiä sanoja tai lauseita samalla värillä kuin sen analyysiluokan, johon katsoin niiden kuuluvan. Mikäli yhden henkilön perustelussa oli mainittu sama asia useamman kerran, laskin maininnan mukaan vain kerran. Samalla korostin sitaateiksi aikomiani lauseita muuttamalla ne lihavoiduksi vinotekstiksi. Tässä vaiheessa huomasin, että aineistosta löytyi perusteluja, joista muodostui yksi uusi analyysiluokka: opintojakso on monipuolinen kokonaisuus.

## 5.6 Eettiset ratkaisut

Tässä tutkimuksessa anonymiteetti aiheutti mietintää, koska Erosen (2019) mukaan oleellinen osa tutkimusten luonnetta on haastateltavien pseudonymisointi tai anonymisointi. Tämän tutkimuksen erityispiirteenä oli kuitenkin se, että Digiope-palkittujen ohjaajien oli kilpailun sääntöjen mukaan suostuttava tulosten



julkaisemiseen digiaiheisessa seminaarissa, toteutusten opintojaksojen esittelyyn webinaarissa, sekä tiedotteen julkaisemiseen oppilaitoksen viestintäkäytäntöjen mukaisesti. Kaikki opintojaksot olivat siten jo saaneet julkisuutta. Tutkimuseettisistä syistä johtuen ohjaajien nimiä ei kuitenkaan mainita, mutta opintojakson nimi kerrotaan. Tähän ohjaajat suostuivatkin antamassaan tutkimusluvassa. Eräs ohjaaja totesi minulle, että ”...sehän on sulle ihan mahdoton tehtävä anonymisoida tai edes pseudonymisoida asia niin, että sinä pystyt kirjoittamaan työsi kannalta mitään merkittävää, koska pedagogiikka on sidoksissa siihen aiheeseen, mitä käsitellään”.

Vuoden 2018 haastattelut tallennettiin henkilökohtaiseen Adobe Connect -huoneeseen, järjestelmän pilvipalvelimelle. Tallenteesta muodostunut videolinkki on jo oletusarvoisesti yksityinen, eli tallennetta ei ole kenenkään mahdollista päästä katsomaan, ellei hän tiedä käyttäjätunnustani ja salasanaani AC-järjestelmään. Vuoden 2020 haastattelut tehtiin Teams-verkkokokousjärjestelmällä ja videot tallentuivat automaattisesti Microsoftin Stream-sovellukseen. Myös Stream-tallenteet ovat yksityisiä ja niiden katsomiseksi tarvitaan tallenteen tekijän käyttäjätunnus ja salasana, jotka ovat vain minun tiedossani.

Tässä tutkimuksessa on noudatettu Jyväskylän yliopiston tietosuojaohjeistuksia. Suostumuslomakkeena käytin Jyväskylän yliopiston ‘Suostumus tieteelliseen tutkimukseen’ -lomaketta, jossa kerrotaan haastattelun vapaaehtoisuudesta. Tämän lisäksi ohjaajat saivat tietosuojailmoituslomakkeen, jossa oli tiedot tutkimuksen aiheesta ja toteuttamistavasta, haastatteluaineiston säilyttämisestä sekä henkilötietojen suojaamisesta. Kaikki ohjaajat antoivat suostumuksensa tähän tutkimukseen. Suostumukset pyydettiin uudelleen myös heiltä, joita haastatelin jo vuonna 2018.

Aineisto, joka sisälsi opiskelijoiden perusteluja, oli E-kampus-yksikön koama ja anonymisoima. Tutkimusluvan kyseiseen aineistoon myönsi erillisen hakemuksen perusteella ammattikorkeakoulun vararehtori.

## 6 LAADUKAS VERKKO-OPETUS AMMATTIKORKEAKOULUSSA

### 6.1 Tulosluvun rakenne ja pääsisällöt

Tässä luvussa esitetään tutkimuksen tulokset saaden vastauksia siihen, mitä on laadukas verkko-opetus ammattikorkeakoulussa. Luku jakaantuu tutkimuskysymysten mukaisesti neljään alalukuun. Alalukujen 5.1–5.3 tulokset perustuvat ohjaajien haastatteluihin, joissa he kertoivat verkko-opintojaksoiden etukäteissuunnittelusta, opiskelumateriaaleista ja oppimistehtävistä sekä vuorovaikutuksesta opintojaksolla. Alaluvun 5.4 tulokset pohjautuvat opiskelijoiden perusteluihin, joita he olivat antaneet parhaaksi kokemalleen verkko-opintojaksolle Digiopie-kilpailussa.

Puusniekka ja Saaranen-Kauppinen (2006a) huomauttavat, että tulosten esittelyssä teemojen yhteyteen lisätään usein sitaatteja, jotka tarjoavat lukijalle havainnollistavia esimerkkejä ja todisteita aineiston olemassaolosta. Myös tämän tutkimuksen tuloksiin on poimittu runsaasti sitaatteja ohjaajien haastatteluista vahvistamaan teoriaa ja elävöittämään saatuja tuloksia. Lukemisen helpottamiseksi ja sitaatin paremman hahmottamisen vuoksi sitaateista on poistettu täytesanoja, mikäli niitä esiintyi toistuvasti samassa sitaatissa. Tällaisia täyteilmauksia olivat ”tota”, ”niinku” tai ”niin kuin”.

### 6.2 Opintojakson etukäteissuunnittelu

#### 6.2.1 Verkon tarjoamat mahdollisuudet

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen aiheena oli opintojakson etukäteissuunnittelu. Opintojakson suunnittelun apuvälineenä voi olla esimerkiksi Excel-taulukko, johon kaikki osaset kootaan ennen kuin niitä lähdetään siirtämään verkkoympäristöön.

Eli se (verkkokurssin) sarakemalli on sellanen, että siinä niinku mietitään ne moduulit mitä siellä alustalla on ja mitä niissä niiden sisältö on. Ja sit siinä myös mietitään, et millai-

sia kuvia siinä käytetään, mitä videoita siellä käytettäs ja sit siel on niin kuin se, että min-kälaisia tota niinkun lähteitä, oppimateriaalia, linkkiä käytetään. [...] Ja sitten siihen mä myöski laitan jo ne etenemisen aikataulut ja sitten ne tehtävät. Tää on niinku ihan simp-peli Exceli-työväline. (Ohjaaja 3)

Ohjaajien suunnittelua ohjasi vahvasti se, että opetus ja ohjaus tapahtuivat verkko-oppimisympäristössä, jonka ominaisuuksia voi hyödyntää monipuoli-sesti. Tämä ilmenee seuraavasta kommentteista:

Et niinku ne vaatimukset oli se että, no ensinnäkin tavalla tai toisella meidän pitää simu-loida sitä vuorovaikutusta mikä luokassa tapahtuu. [...] ... me niinkun videoitiin eri tee-moista (toisen ohjaajan) ja minun välistä keskustelua, vuorovaikutusta, jossa me ammatil-lisesti keskustellaan, ollaan dialogisessa suhteessa, vuorovaikutetaan, vaikutetaan tois-temme ajatuksiin ja näkemyksiin, kuunnellaan toisiamme, osotetaan, että mitä on kuunte-leminen ja osotetaan että niinku miten yhteinen ymmärrys rakentuu ja me rakennettiin sel-lainen viiden luennon niin kuin tai keskustelun sarja, et ne ei ole luentoja, vaan ne on vi-deokeskusteluja. (Ohjaaja 2)

Nyt kun tiedettiin, et tulee tällanen non-stopina pyörivä verkkototeutus, niin [...] sitä tie-tenkin ajatteli mitä digitaalisia työkaluja valitsee ja myös oli kiva sillee puhtaalta pöydältä miettiä, et miten opiskelijalähtöisesti siit tulis niinku kaikkein toimivin. (Ohjaaja 6)

Opiskelijalähtöisyys ilmeni myös ohjaajien pohdinnoissa, joissa he miettivät, mi-ten opintoja voisi joustavoittaa huomioiden työssäkäyvät aikuisopiskelijat. Oh-jaajat kiteyttivät verkko-opetuksen olemuksen ajatukseen, jossa aika- ja paikkara-joitukset voidaan unohtaa.

Se mulla jäi huonolle se livekontaktivuorovaikutus, kun se on meillä markkinoitu tätä koulutusta, että ajasta ja paikasta riippumaton koulutus, eli ei oo periaatteessa niinku yh-tään tilaisuutta, jossa pitää olla tiettyyn aikaan paikalla. Se on tossa aika huono. Sitten kun ne on työssäkäyviä, niin mä en oo lähtenyt sitten viikonloppu- ja iltahommiin. Oon joskus kokeillu, niin ei siellä oo kun muutama paikalla. (Ohjaaja 1)

Jos halutaan tehdä verkko-opintoja, niin lähen siitä ajatuksesta, että hyödynnetään niitä sen suomia etuja. Eli yks niistä eduista on se, että sen voi tehdä sillai ajasta ja paikasta riippumat-tomaksi. Niin sitä varten en halunnu lähtee nyt tohon laittamaan mitään semmosia tiettyi-hin kellonaikoihin tai päivämääriin sidottuja pakollisia luentoja tai yhteisiä sessioita. Koska heti se vesittää sen ajatuksen, että sen voi tehdä sillon kun se itelle sopii. (Ohjaaja 9)

Sitten kun tää opintojakso alko tulla lähemmäks, mä sit päätin siinä, kun YAMKit toivo noita kokonaan verkko-opintoja, niin me vähän niinku lennosta muutettiin sitten tavallaan se silleen, et se on 100-prosenttinen verkkototeutus. Niin sillä tavalla me saatiin niinku niit-ten YAMKien ikään kuin toiveeseen vastattua ja sit toisaalta heillekin ehkä vähän josta-vuutta siihen toimintaan. (Ohjaaja 5)

Koli ja Silander (2002) huomauttavat, että lähiopetuksen pedagogiikka ei sovellu sellaisenaan verkkoon. Ohjaajien olikin mietittävä, millaisin keinoin lähiopetuksen menetelmiä voisi korvata verkkoympäristössä, sillä esimerkiksi materiaaleja ei voinut sellaisenaan siirtää Moodleen. Lisäksi oppimistehtävien kysymysten muodot oli pohdittava tarkkaan väärinymmärrysten minimoimiseksi. Ohjaajat kommentoivat asiaa näin:

Sen huomasin (jo aiemmin), että päiväryhmän tehtävät ei siirry, eikä materiaalit verkkoon. Ne pitää muotoilla ne kysymyksenannot ja muut ihan eri tavalla, kun ei oo sitä yhdessäoloa samalla tavalla. [...] Se on paljon vaativampi muotoilla ne kysymykset niinku verkkolaisille. (Ohjaaja 1)

Ensimmäinen tehtävä on oppimispäiväkirjan tekeminen, elikkä siis heidän tehtävä, koska he ei pääse reflektomaan nyt dialogissa meidän kanssa (lähiopetuksessa), niin heidän tehtävänsä on reflektoida koko aika sitä, että mitä heissä tapahtuu, niinku minkälaista oppimista. (Ohjaaja 2)

Ja se mikä tässä on niinku haasteellista, niin se tehtävänantojen täsmällisyys. Se niinku tehtävien tekeminen, että miten niistä saa yksiselitteisiä, niin se on ihan hirveen haastavaa. (Ohjaaja 3)

Yksi ohjaaja pohti sitä, miten toiminnallisuuden voisi kytkeä osaksi oppimistehtäviä.

Ja tällä kurssilla sit haasteena on se, että miten niinkun tuodaan niinkun verkkoon se oma tekeminen myös mukaan Koska sitten taas se niinku se teoreettisen osaamisen hankinta, se analyttisempi puoli, niin se on helppo tuoda verkkoon. Niin tää lähtee liikkeelle siitä omasta tekemisestä. Tää oli myös tällanen pedagoginen ratkasu myös, että ensin lähetään niinkun työntelemään näpit rasvaan ennenkun sit lähetään hankkimaan tietämystä mitä siinä moottorissa sitten niinkun pyöritellään. (Ohjaaja 7)

Opiskelijoiden palauttamia oppimistehtäviä voi käyttää etenemistä kontrolloivana elementtinä. Kahdella opintojaksolla keskustelualuetta hyödynnettiin siten, että opiskelija ei päässyt katsomaan tai kommentoimaan muiden tehtäviä ennen kuin oli palauttanut sinne omansa.

Että siellä keskustelualueella on tää niin sanotusti kysymys-vastaus-tyyppinen, eli siellä on niinku mun kysymys, mihin ne vastaa. Ja sitten siellä on semmonen etenemisen asetus päällä, että näet toisen palautuksen vasta sen jälkeen, kun olet itse palauttanut. (Ohjaaja 3)

Keskustelualuetehtävä oli toteutettu sillä tavalla, että piti palauttaa omansa ennen kuin näki muiden, ei voinut kopioida muiden vastauksia. (Ohjaaja 4)

## 6.2.2 Perustana sisällöt, tavoitteet ja työelämälähtöisyys

Ohjaajat pitivät itsestään selvänä, että opintojakson sisällöt ja tavoitteet muodostavat opintojaksolle rajat, joiden sisällä he suunnittelevat varsinaisen toteutuksen. Myös Kiviniemi (2005) sekä Koli (2008) pitävät opetuksen suunnittelun lähtökohdina opintojakson sisältökuvausta ja osaamistavoitteita. Ohjaajien kommentteissa korostui erityisesti tavoitteiden merkitys. Opintojakson tavoitekuvauksen perusteella ohjaajan on muodostettava käsitys siitä, mihin opintojaksolla kokonaisuutena pyritään.

...ihan aluksi katon Pepistä, että mikäs tämän opintojakson niin kuin ne tavoitteet, eli sieltä opintojaksokuvauksen tavoitteista se niin kun lähtee. (Ohjaaja 3)

Et ensimmäiseksi on siis just aina ne niinku tavoitteet, et mitkä on sen opintojakson tavoitteet. Mä en koskaan rakenna kurssia niin että niin että et mä ajattelen, että viis opintopistettä, mitkä on ne tehtävät, että varmasti viis opintopistettä tulee täyteen. Vaan niin tuota ensin on ne osaamistavoitteet, että mihin opiskelijoille pitäis olla valmiuksia sen kurssin käytyään. Ja sitten sen jälkeen mä lähen miettimään miten ne tavoitteet saavutetaan. Elikkä sitä kautta lähtee hahmottumaan niinku niitä oppimistehtäviä ja sitä kautta lähtee hahmottamaan se arviointi, koska siinä arvioidaan niitä tehtäviä, joilla saavutetaan tavoitteet. Elikkä arvioidaan että tuleeko tavoitteet saavutetuksi. (Ohjaaja 7)

Mä aina haluan alkaa siitä, että mikä on se tavoite. On helpompi löytää perille, kun tietää mihin on menossa. Sit mä laitoin heti tähän alkuun tän osaamistavoitteen, mitä täs nyt ollaan tekemässä ja sit lähin sitä pilkkomaan niinku tämmösiin pienempiin osakokonaisuuksiin. Et miten se ois niinku mielekäs jakaa semmosiks palasiks. Ja siinä kohti yritin kanssa miettiä sitä aikataulutusta, että tässä käytettävissä opiskelijalla tietty määrä aikaa ja mulla on tietty määrä aikaa. Ei mitään vällän mahottomia piä lähtee yrittämään. (Ohjaaja 9)

Sisältökuvaus ja oppimistavoitteet asettavat kuitenkin ehdot, joita noudattaen ohjaajan on löydettävä opetukseen ajankohtaisuutta sekä yhteys työelämään. Tämä ilmenee seuraavista kommentteista:

Kyllä mulla on aina hirveen vahvasti fokus siinä opintojakson sisällössä ja että mitä minä haluan, että mihin se opiskelija kiinnittää huomionsa. [...] Se suunnittelu ylipäättään nojas koko ajan tosi vahvasti siihen niinku semmoseen käytäntöön, miten se niinku käytännössä menee. Ja siihen ympärille mä sitten ikään kuin kasasin sellasta tietoperustaa ja vähä kirjallisuutta ja jopa ihan lehtiartikkeleita, ei ollu valmista materiaalia. (Ohjaaja 5)

Osaamistavoitteet ja sisältö määrittää kaiken sen mitä tehään, luo kontekstin sille kaikelle. [...] Mun mielest tietyst minkä tahansa opintojakson etukäteissuunnittelu lähtee siitä, että on joku tämmöinen mielekäs ja ajankohtainen tema, vähän niinku tämmöinen "kuuma peruna". (Ohjaaja 6)

Kantava kysymys on, miten itse oppisin oppimistavoitteessa luetellut asiat tehokkaimmin ja miten opittavat asiat saisi yhdistettyä opiskelijan omaan elämään, erityisesti työhön. (Ohjaaja 9)

Etukäteissuunnittelun yhtenä vaiheena on kokonaisuuden jakaminen pienempiin osiin teemoittelun avulla. Teemoja oli tyypillisimmin viisi. Opiskelijan näkökulmasta teemoittelu selkeyttää kokonaisuuden hahmottamista sitoen eri sisältökokonaisuudet kiinteästi yhteen (Hohenthal & Varonen 2017).

Tässä on varsinaisesti niin kuin tota viis tehtävää, jotka muodostaa sellaisen niinku kehityskaaren. [...] Tää etenee koko ajan kohti niin kun syvemmälle ja syvemmälle. (Ohjaaja 2)

...nääh viis teemaa eli viien opintopisteen kokonaisuus, oli järkevää jakaa se viideksi. Ei koko maailmaan (aiheeseen) liittyviä haasteita voi yhdellä opintojaksolla. Et tää (aihe) rajas sitä jonku verran, mutta toisaalta ei poissulkenu. Eli ne teemat. Sit mie titeysti hahmottelin, et asiantuntijaluento vai haastattelu ja sit suunnittelin, et mitä mihinkin teemaan olis kaiken paras tällanen virtuaalisimulaatio, mikä tilanne tai tällane. (Ohjaaja 6)

...viis temaattista kokonaisuutta niin niitten varaan pitää sitten rakentaa se kurssi [...] ...sen rakentamisen määrääviä tekijöitä oli esimerkiksi se että aihealue on laaja 5 opintopistettä. Ydinkysymys oli se miten siinä 5 opintopisteessä kyetään tuomaan mahdollisimman koherentisti ja kiinteänä pakettina se koko valtava mediakasvatuksen kenttä riittävässä laajuudessa esille niin ettei se opiskelijan näkökulmasta sirpaloidu ja pirstoudu yksittäisiksi pieniksi tehtäviksi, jotka mittaa sitten sitä niinku kokonaisuuden osa-alueita, mutta opiskelijalle ei piirry kokonaiskuva. (Ohjaaja 7)

Muutamit ohjaajat lisäsivät Moodleen havainnollistavan kuvion tai taulukon, josta opiskelijat näkivät oppimistavoitteiden ja oppimistehtävien yhteyden. Kuvia tai taulukoita kuvailtiin näin:

Sitten mä tein semmosen oppimispolun sinne [...] joka siis käytännös tarkoitti tässä sitä, että siellä oli niinku opetussuunnitelman mukaset osaamistavoitteet ja sit oli niitä vielä vähän niinku pilkottu pienemmiks palasiks. Ja sit tähän oppimispolkuun laitoin, et mihin osioon tää osaamistavoite nyt liittyy eniten ja mitkä oppimistehtävät liittyy siihen, et sitten pysty opiskelija niinku hahmottelemaan sitä vähän sen taustaosaamisensa perusteella, että mihin niinku haluaisi ehkä satsata eniten. (Ohjaaja 4)

Tällä kuvalla (ohjaaja näyttää kuvaa Moodleessa) on tarkotettu havainnollistaa just sitä, että kun me ollaan ammattikorkeakoulussa, niin tää ei oo pelkkää tekemistä tai pelkkää käsitteellistä opiskelua. Vaan että niin ne kulkee käsi kädessä ja et miten se jakautuu tällä opintojaksolla tieto- ja taitoperusteet. Ja minkälaiset oppimistehtävät ja teemat sitten kuuluu mihinkin näistä ja miten ne on keskenänsä linkittyneitä. (Ohjaaja 7)

Sitte on tämmönen oppimistavoitetehtävä ja arviointitaulukko, josta opiskelija näkee, että mitenkä ne opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet liittyy mihinkin oppimistehtäviin ja mitenkä sitte ne tehtävät arvioidaan. (Ohjaaja 8)

eAMKin laatukriteeristössä (Hohenthal & Varonen 2017; liite 5) korostetaan työelämälähtöisyyttä, jota voi toteuttaa esimerkiksi käyttämällä ulkopuolista asiantuntijaa. Eräs ohjaaja otti mukaansa opintojakson suunnittelutyöhön työkalverinsa edelliseltä työpaikaltaan. Ohjaaja perustelee valintaansa näin:

Sitten tietysti toinen, että tietyst voi aatella itse kukin opettaja, joka niitä opintojaksoja tekee, että millaista niin vaikka substanssiosaamista siinä sit hyödyntää, et onks se oma itensä vai kenties joku muu. [...] Etenkin kun sain tän (koulun ulkopuolisen asiantuntijan) tähän kaveriksi, eli tuo sitä substanssia sielt, niin mun mielest se on olennainen asia tossa, et kun on kaveri, joka tuo siihen sen raikkauden. (Ohjaaja 6)

### 6.2.3 Selkeä rakenne ja helppo navigoitavuus

Etukäteissuunnittelun viimeisenä vaiheena on opintojakson rakentaminen verkko-oppimisympäristöön. Verkko-oppimisympäristössä tärkeitä ovat käytettävyys ja ulkoasu (Hohenthal & Varonen 2017). Selkeyden ja vaivattoman hahmottamisen vaikutelma syntyy usein aloitusnäkyvän perusteella. Moodleen voi luoda allekkain sijoittuvia sisältömoduuleja tai jaotella sisällöt välilehdille. Palkituissa opintojaksoissa oli käytetty enimmäkseen moduulirakennetta. Haastateltavia yhdisti pyrkimys rakentaa opintojaksosta mahdollisimman selkeä itselle ja opiskelijalle. Ohjaajat kuvasivat asiaa seuraavasti:

Opiskelijan on hirveän tärkeää nähdä se kokonaisuus yhdellä silmäyksellä eikä niin että se etsii eri välilehdiltä. Silloin se menee sirpaleiseksi suorittamiseksi. (Ohjaaja 2)

Et mä oon silleen nää moduulit tavallaan jakanu, että tää opintojakson suorittaminen olisi niinku yleistä tämmöistä ohjausta. Sit olisi niinku ne ihan sitä substanssia olevat aiheet ja sit olis omana semmonen kun oppimistehtävät, niiden palautukset, arvioinnit, palautteet. Ja sit on vielä semmoinen viimeinen 'kiitos yhteistyöstä', missä sitten kerrotaan, että miten nää matskut voi tallentaa ja milloin tämä teiltä sulkeutuu. [...] Tässä kaiken kaikkiaan niin mä olen nyt yrittäny sitä, että tää ois mahdollisimman niinku selkeä mulle ittelleni ja niille opiskelijoille. (Ohjaaja 3)

...opintojakson pitäminen yksinkertaisena, koska mukana oli sellaisia, jotka eivät olleet opiskelleet aiemmin verkossa (Ohjaaja 5)

Ohjaajat pitivät tärkeänä sitä, että opiskelijan aika ei mene siihen, että hän miettii mitä opintojaksolla on tarkoitus tehdä, missä järjestyksessä pitää edetä, mistä opiskelumateriaali löytyy tai milloin oppimistehtävät pitää palauttaa. Huhtanen

(2019) vahvistaa omilla havainnoillaan ohjaajien näkemykset. Oleellista on opiskelijan kokema hallinnan tunne (Koli & Silander 2002), jota ohjaajat kuvasivat näin:

Mä läksin suunnittelemaan silleen, kun ite haluaisin verkkokurssin olevan toteutettu. [...] Ensinnäki se, että se hallinnan tunne sillä opiskelijalla, että se tuntee olevansa puikoissa eikä eksyksissä, että se energia ei saa mennä sen kurssin käymisen opiskeluun, että miten tää kurssi suoritetaan, vaan siihen ite substanssiin. [...] ...kaikki palaset on samannäköiset kaikissa osioissa, onko niitä kuus niitä osioita. Mulla on tehtäväsarja, eli siinä on tota tehtävä, sitten on materiaalit ja sitten siinä materiaalissa videot ja sitten esimerkkiohjelmat. Nää kolme palasta oli joka osiossa. (Ohjaaja 1)

Sitoutan... musta se on niinku se, että ne alusta saakka tietää sen, että mitä tässä nyt niinkun tuleman pitää ja että on niinku mahdollisimman selkeenä se, että miten tää homma etenee ja sitten se, että mitä pitää olla tehtynä ja mihin menessä. (Ohjaaja 3)

Tää on hyvin opettajajohtonen kurssi. Kukaan opiskelija ei oo koskaan valittanu siitä, et tää on opettajajohtonen. Koska me tehdään selväksi se, että niinkun sillä opettajajohtosuudella me yritetään vain ja ainoastaan vapauttaa opiskelijan aikaa itse sisällön omaksumiseen. (Ohjaaja 7)

Eräs ohjaaja pohti itsenäisen työskentelyn ja ajankäytönhallinnan merkitystä opiskelijan ja itsensä kannalta.

Molemmat vaatii oma-aloitteisuutta nykypäivänä opiskelijalta kyllä, mutta tuolla verkossa vaan sen puute näkyy helpommin. [...] Se on vaan semmonen tiukka tietyllä lailla ikään kuin opettajajohtisuus, ja opettajan tekemä rytmitys, ja aikatauluttaminen, niin ni se on se tehokkain tapa (saada opiskelijat tekemään opintojakson loppuun saakka). (Ohjaaja 7)

Opintojakson sisällön tulee olla loogisesti jäsenneilty ja visuaalisesti yhtenäinen jotta opiskelijoiden on helppo hahmottaa, millaisista osasista opintojakso kokonaisuudessaan koostuu (Zhong 2018). Eräs ohjaaja pohti visuaalisuuden merkitystä opiskelijan näkökulmasta.

Mun mielestä tällasen verkko-oppimisympäristön pitää olla myös visuaalisesti houkutteleva, kaunis ja mielekäs, että se motivoi opiskelemaan. Et se voi tuntua ihan tarpeettomalta ja näin, mutta tietysti kun aina sinne opiskelijan rooliin asettuu, joka niinku avaa jossain opiskelijaboksissa koneen, niin aattelee, että sen visuaalisuuden täytyy tukea sitä teemaa. (Ohjaaja 6)



## 6.2.4 Opiskelijoiden profiili

Kohderyhmäajattelu ja erilaisten opiskelijoiden huomioiminen ovat oleellinen osa verkko-opintojakson ennakkovalmistelua (Hohenthal & Varonen 2017). Tarkasteltavana olevassa ammattikorkeakoulussa on mahdollista, että yhdelle ja samalle opintojaksolle tulee statukseltaan kolmenlaisia opiskelijoita, joiden opiskelunvalmiudet voivat vaihdella huomattavasti. Ohjaaja 7 kertoo:

... omia tutkinto-opiskelijoita, avoimen ammattikorkeakoulun kautta sellasia, jotka ihan vaikka omaksi ilokseen suorittaa, ja sitten toisista korkeakouluista. Niin opiskelijat on hirtittävä heterogeenistä, heidän opiskelunvalmiudet voi olla hyvinkin eri tasolla. Et ne on eri ikäisiä ihmisiä, toiset on kiinteästi kiinni opiskelussa ja toisilla on voi olla kymmeniä vuosia aikaa siitä että milloin he ovat viimeks opiskelleet. Kokonaan verkko-opetus voi olla uusi maailma, et tuota varsinkin avoimen opiskelijoilla... [...] Näistä lähtökohdista sitten tuota lähdetty rakentamaan elikkä sellainen kurssi jota voi opiskella itsenäisesti, jossa opettaja ei ole koko aikaa läsnä (kesälomien aikana) ja jossa niin kuin se kokonaisuus säilyy opiskelijan näkökulmasta ja joka toivottavasti ottaa eritasoiset opiskelijat huomioon. (Ohjaaja 7)

Muutamilla opintojaksoilla opiskelijaryhmän heterogeenisyys ohjasi vahvasti ohjaajan etukäteissuunnittelua. Kahdella ohjaajalla oli tiedossa, että opiskelijat olivat työelämässä olevia henkilöitä ja taustoiltaan erilaisia. Ohjaajat laittoivat opiskelijoille ennakkokyselyn, jossa tiedusteltiin heidän ennako-osaamistaan tai kokemustaan opiskeltavasta aiheesta. Kyselystä saadulla ennakkotiedolla oli ratkaiseva vaikutus siihen, miten ohjaaja suunnitteli opintojakson toteutuksen erityisesti opiskelumateriaalin suhteen.

Tein sitten semmosen ennakkokyselyn [...] ihan tällasia niinku tiedollisia asioita kysyin ja sitten oli jotain väitteitä ja sitten että koetko osaavasi alla mainitut asiat. Ja sit oli vielä tämmönen, et mitä toivoisit opintojaksolta. Ja sitten sen perusteella sain selville, et siel oli aika tämmönen hyvinkin hajanainen porukka, et osa teki ihan työkseen sisäilmatutkimukseen liittyviä asioita ja osa oli sellasia, ketkä ei ollu niinkun yhtään tehneet työkseen, eikä olleet kuulleetkaan esimerkiksi asuminterveysasetuksesta. [...] Ja sen takia mä tein sitten semmosen niinku kaks erillistä lukupakettia sinne, et toinen oli ihan tällasta perustietoo ja toinen oli vähän niinku vähän syvemmälle menevää ja vielä englannin kielellä. Et löytyi vähän kaikille sit jotain. (Ohjaaja 4)

...sellanen kyselytyökalu Moodlessa, jossa mä oon ennakkoon kun opiskelijat on tulleet opintojaksolle, niin tota "Oletko osallistunut tietojärjestelmän hankintaan? Jos olet, niin missä roolissa?". Elikkä ne tavallaan on kertoneet täällä taustojaan... siis tämmönen ennen kaikkea minua varten, et mä tiedän, mikä se niitten tausta on ja kokemus on. Niin sitten olen pystynyt tarvittaessa sitten tehtäviä tai aineistoja niinku täsmentämään tai täydentämään videoilla. (Ohjaaja 5)

Opintojaksoilla, joilla opiskelijat ovat useilta eri aloilta, voi olla tarkoituksenmukaista tarjota samaa oppimistehtävää erilaisina variaatioina. Viestintätaitojen

opiskelussa ohjaajat tarjosivat yhdessä oppimistehtävissä alakohtaisia vaihtoehtoja.

Siellä on työelämän tekstit -osiossa eriytettyjä tehtäviä. Siellä on niinkun sosiaali-, terveys-, kuntoutusalalle omansa, ja sitten on liiketaloudelle ja sitte on oikeastaan niinkun kaikille muille. Muuten se on nostettu sellaselle yleiselle tasolle. (Ohjaaja 8)

Koska ammattikorkeakoulussa oppimistehtävät kytketään työelämään ja opiskelijoiden omiin kokemuksiin, on tärkeää, että ohjaaja huomioi ja muistuttaa opiskelijoita salassapitovelvoitteista. Opiskelijoille kannattaa huomauttaa, että heidän ei tarvitse kertoa kaikkea, esimerkiksi yrityksen oikeaa nimeä.

Että mä oon kirjottanut, että kun kerrotte jonkun organisaation käytänteistä, ja sitten saatte tietoonne jonkun organisaation toimintatapoja, niin muistutan, että ootte niinku vaitiolovelvollisia, ja että voitte käyttää myös nimitystä 'tietyn toimialan yritys' tai 'no name'. Se on tullu mulle niinku kysymysten kautta, että mites nytte että jos mä meidän firman asioita täällä kerron, ettei ne sit lähde... et tavallaan se on niinku tärkeää se kokemusten jakaminen, mutta sitten millä tavalla sitä tehdään, niin... (Ohjaaja 3)

Eräs ohjaaja ei voinut käyttää opintojaksollaan vertaisarviointia, koska oppimistehtävissä käsiteltiin opiskelijoiden työnantajien prosesseja hyvin spesifiin aiheeseen liittyen.

Opintojaksolle osallistuu opiskelijoita, joista monet on olleet mukana, tai ovat ehkä parhailaan jossain hankintaprosessissa mukana ja monesti ne hankintaprosessit saattaa olla sille vähä niinku, jos ei niinku salassapidettäviä, nii ei ne ainakaa halua niistä hirveesti julkisesti huudella. Sen takia ei oikeastaan mitään tehtäviä voinu aatella, että ois voinu vertaisarvioida tai mitää sellasta käyttänyt. (Ohjaaja 5)

## 6.3 Opiskelumateriaalit ja oppimistehtävät

### 6.3.1 Opiskelumateriaalit

Toisen tutkimuskysymyksen avulla haluttiin selvittää, miten ohjaajat valitsivat opiskeltavan materiaalin ja oppimistehtävät. Opiskelumateriaalit valittiin siten, että ne tukivat oppimistehtävien suorittamista ja niillä oli kytkös työelämään. Ohjaajat käyttivät opiskelumateriaaleina vaihtelevasti julkaisuja, (e-)kirjoja, ulkoi-

silla sivuilla olevia tietolähteitä tai verkosta löytyviä videoita. Useat ohjaajat tallensivat Moodleen itse tekemiään videoita, jotka saattoivat sisältää esimerkiksi simuloituja tilanteita, kuten opintojaksoilla ”Ohjelmoinnin perusteet” ja ”Sosiaalialan vuorovaikutusosaaminen”.

Noi opetusvideot, ne on kokeneet ne aika hyvinä. [...] Semmonen parinkymmenen minuutin video on hyvä. Sitä ne on keuhunu, että ne ei oo liian pitkiä ja sen voi sitten aina pysäyttää ja sitten jatkaa. [...] Ja sitten olen karsinut tätä ulos menevää linkkisysteemiä. (Ohjaaja 1)

Elikkä meillä on kuus tollasta videota, joissa niin kun (toinen ohjaaja) ja minä me istutaan ja keskustellaan. Ja opiskelijat sitten katsoo. Siis on muutakin materiaalia, mut että niin toi on niinku se syy miks meijät palkittiin, noi meidän videot. Ja kuulemma niissä palautteissa on, että niitten kautta niinku me tehdään itsemme läsnäoleviks opiskelijoille. (Ohjaaja 2)

”Seksuaaliterveyden edistäminen akuuttihoitotyössä” -opintojakson ohjaaja hyödynsi H5P-laajennustyökalua elävöittämään toteuttamiaan simulaatiovideoita. H5P-työkalut mahdollistavat erilaisten sisältöjen tai tehtävien lisäämisen itse videoon. Opiskelijan pitää vastata kysymykseen tai tehdä tehtävä päästäkseen videolla eteenpäin. (Sarja 2018) Koska verkko mahdollistaa vuorovaikutuksellisuuden, kannattaa sitä tuoda opintojaksolle (Nurmela & Suomela 2011). Ohjaaja kertoo ajatuksistaan H5P-työkalun käytöstä näin:

Nää asiantuntijaluennothan ei tällasessa riitä, vaan ammattikorkeakoulussa, niinku nyt kaikki tietää, niin yhdistyy tää teoria ja käytäntö [...] nii sillo mie aattelin, et miten voi tuua niinku tällasta näkyvää hoitotyön toimintaa siihe mukaa, et se ei ole pelkkää teoriaopetusta. Mie olin silloin innostunut ja yhä vieläki oon innostunu tällasesta niinku oikeesta hoitotyön todellisuudesta. [...] Sillon oli just tullu tämmönen H5P-työkalu, joka mahdollistaa sen, että virtuaalisimulaatioista saa aidosti vuorovaikutteisia ja hyviä. [...] Ja sit mikä parasta on, nii siihen saa tän työkalun avulla tällasia niinku kuvia, linkkejä vaikka johonkin artikkeleihin, tekstiä sen videon päälle ja kaikkein paras on se, et se mahdollistaa tällasten oppimiskysymysten luomisen sinne. (Ohjaaja 6)

Nurmela ja Suominen (2011) toteavat, että yleensä ohjaaja määrittelee tiukasti sen, millaista opiskelumateriaalia opintojaksolla käytetään. Digiopetukseen palkitut ohjaajat olivat tyytyväisiä siitä, että opiskeltava materiaali oli heidän itsensä valitsemaa ja sitä oli rajattu määrää. Materiaalit oli koottu siten, että ne olivat pääosin valmiina Moodlella, jolloin opiskelijan ei tarvinnut etsiä tietoa muista lähteistä. Tämä on suositeltava tapa myös Forden ja Gallagherin (2020) näkemysten mukaan. Ohjaajat kertovat seuraavasti:

Niin tääkään ei oo tiedonhankintakurssi, että mene kirjastoon ja etsi, vaan me annetaan se materiaali. (Ohjaaja 2)

Tää ei oo tiedonhankintakurssi. Nyt ei oo kysymys siitä. Vaan nyt on kysymys siitä, että tässä on sulle se aineisto. Ota se tieto talteen korviesi väliin. (Ohjaaja 7)

Mikäli opintojaksolla oli tarjolla lisämateriaalia, oli se selkeästi erikseen merkattu. Crews ja Wilkinson (2015, ks. myös Jaggars & Xu 2016) ohjaavat toimimaan juuri näin, eli osoittamaan selkeästi mikä on opintojakson pakollista aineistoa ja mikä on lisäaineistoa, johon opiskelija voi halutessaan tutustua.

Kaikki ulos menevät linkit kokosin tänne 'lisämateriaalia netissä' -osioon, eli täällä ei niinku silleen yllättäen, jos sä klikkaat jotain, niin siitä ei pompata ulos. Tääl on niinku upotettuna niitä videoita ja (oppimistehtävän) selitys. Jos sä saat kauppaan asiakkaan, niin et sä halua sitä sieltä pois. Näissä ulosmenevissä linkeissä kannattaa ainaki, jos semmosen laittaa, niin laittaa ainakin et se pomppaa tänne toiseen välilehteen. (Ohjaaja 1)

Tein tällasen lisämateriaaliluettelon, et vähän autoin niitä opiskelijoita eteenpäin siinä, että mistä ne löytää sitä tietoo enemmän. Ja tässäkin oli ehkä vähän haasteena se kun nää opiskelijat oli hyvin erilaisilla taustoilla. [...] Ja mä lähin niinku siitä ajatuksesta, että kokoon tänne monipuolisesti niinku tämmöstä taustamateriaali, mistä jokainen voi sit sen oman taustansa mukaan hakea just sen puuttuvan palikan siihen. Helposti menee siihen, et kato-taan Wikipediasta. Kuitenki yritin luetteloita sellaisia lähteitä, joista saa verrattaen luotet-tavaa tietoo. (Ohjaaja 4)

### 6.3.2 Oppimistehtävät

Oppimistehtävien keskeisin tarkoitus on, että opiskelijat saavuttavat opintojaks-son oppimistavoitteet (Hohenthal & Varonen 2017). Muutamat ohjaajat halusivat opiskelijoiden orientoituvan heti aluksi siihen, mitä opintojaksolla on odotetta-vissa. Orientoitumisen välineenä ohjaajat käyttivät itsearviointitehtävää, jossa opiskelijat tutustuivat opintojakson tavoitteisiin ja oppimistehtäviin, sekä suunnittelivat omaa ajankäyttöään. Ohjaajat kertoivat orientoivasta tehtävästään seuraavasti:

Ensimmäisenä tehtävänä oli tämmönen orientaatiotehtävä, jossa piti käydä läpi ne koko kurssin niinku osaamistavoitteet ja oppimistehtävät ja suunnitella itsellensä oma ajan-käyttö. Ja sit mä laitoin niinku ne tehtävänannot PDF:inä, et kaikki pysty lukemaan ne heti kurssin alkuun. (Ohjaaja 4)

...haaste tämmösessä verkko-opinnoissa monesti on se itsensä johtaminen, se ettei käy sil-leen, että yrittää viimeisenä palautuspäivänä riipiä jotakin kasaan. [...] Tähän sisältöosioon toteutin myös itsearvion kurssin alkaessa. Ja tähän itsearvioon sisältyi myös vaatimus, että pitää asettaa itselleen oma tavoite tän kurssin suhteen ja sit pitää tehdä jonkinlainen opiske-lusuunnitelma. Eli pitää aikatauluttaa se, et missä kohtaa aikoo tehdä näitä tehtäviä ja miten

aikoo niinku edetä. Niin sit kun sen on tossa alkuvaiheessa tavallaan tehny itelleen selväks, et tää todellakin edellyttää opiskelua ja työn tekemistä, niin voi ehkä siinä kohtaa jo tehdä sen päätöksen, että jättääkö leikin kesken. Ettei tuu sitten yllätyksenä, että siinä todellakin sitä työtä riittää. (Ohjaaja 9)

Martin, Ritzhaupt, Kumar ja Budhrani (2019) suosittelevat haastamaan opiskelijaa erilaisin tavoin. Suominen ja Nurmela (2011) kehottavat panostamaan opintojakson aloitukseen, koska se ratkaisee usein sen, innostuvatko opiskelijat. Opiskelijalla voi olla esimerkiksi vahva käsitys omasta osaamisestaan työhistoriaansa perustuen, jolloin hän kokee opetettavat asiat sellaisina, jotka hän jo osaa. Kiinnostus voi herätä esimerkiksi puhuttelevan videon muodossa, kuten Ohjaaja 2 kertoo:

Varsinkin jos on (ammattilaisia), jotka on pitkään sitä työtä tehneet, niinku opiskelijoista suuri osa on, niin lähtökohta on se, että niin täähän on turha kurssi, tämänhän osaa. Niin se on tota yleensä siis se meidän ensimmäinen tehtävä, se videoklippi ja siihen liittyvä artikkeli, joka sitten niin kun suurimman osan herättää, että hetkonen... just tää niin että mä luulin osaavani vuorovaikuttamisen, mutta niin täytyypä alkaa tarkastelemaan asiaa uudestaan. (Ohjaaja 2)

Tilanne voi olla myös päinvastainen kuin edellä, jolloin opiskeltava asia on täysin uutta. Silloin yksi tapa haastaa opiskelijoita voi olla oppimistehtävien asteittainen vaikeutuminen.

Sehän on aika vaikea kurssi niinku opiskelijoille, kun se on ihan uus maailma. Hyviä palautteita siitä tuli niistä tehtävistä, kun niitähän oon kehittänyt vuosien mittaan, monipuolisia tehtäviä. [...] tehtävät alkaa helposta ja vaikeutuu pikkuhiljaa. (Ohjaaja 1)

Ohjaajat käyttivät oppimistehtäviensä muotona yleisimmin referaattia, reflektivoivaa tehtävää tai oppimispäiväkirjaa, kuten seuraavista kommenteista voidaan todeta:

Oppimispäiväkirja kertoo sen, mikä siinä on ollu helppoo ja mikä vaikeeta ja miksi, ja ne arvioi sitä työmääräänsä mitä on tehnyt ja reflektoi niinku siinä. Se oli yks osa sitä. Se on minusta aika tärkeä, että opiskelija miettii sitä oppimistaan. (Ohjaaja 1)

... se oppimispäiväkirja on toki, mut sen täytyy olla sen opiskelijan oma työkalu, hän ei palauta sitä. Me ei haluta ees nähä mitä hän on kirjottanu sinne, et koska se on hänen oma työkalunsa. Nää tekee hirveen tunnollisesti, et se ihan välittyy siitä reflektovasta esseestä. Et niin et ne kommentoivatkin sitä siis silleen, että ne käyttää sitä lähteenä, et se näkyy lähdeluettelossa ja ne viittaa tekstiviitein sitten myöskin niinkun omaan oppimispäiväkirjaansa. Eliikkä se reflektioiva essee on koko aika dialogia opiskelijan oppimispäiväkirjan ja

muun materiaalin välillä. Me annetaan vaan se järjestys, että etene tässä, mutta se koko aika se reflektointi, se oppimispäiväkirja, sitoo sitä kokonaisuutta yhteen. (Ohjaaja 2)

...oppimispäiväkirja, mikä on niinku täs koko opintojakson sisällä kirjoitettava päiväkirja. Et se yhdistää nää kaikki teemat. Niin se on ehkä täs sellanen, mistä mä oon kaikkein ilosin. Ja tullu hyvää palautetta, että semmonen täytyy kirjottaa. (Ohjaaja 6)

Reflektioivasta esseestä tai opiskelijan itsearviosta voi kertyä ohjaajalle sellaista tietoa, joka ei tule esille opintojaksopalautteessa.

Sitä palautetta tulee tuolla reflektioivassa esseessä erityisesti paljon enemmän kun opintojakson palautelomakkeen kautta. (Ohjaaja 2)

Kun siel alus oli se alun itsearviointi, nii sit mä täällä (viimeisessä tehtävässä) pyysin palaamaan siihen itsearviointiin ja vertaamaan siihen lähtötasoon tavallaan, arvioimaan sitä, et mitä täs nyt tuli opittua. Ja jos jotain tuli opittua, niin mikä siinä autto, eli sit samalla kerty mulle sitä palautetta mitä kannattaa tehdä eri tavalla. (Ohjaaja 9)

Ohjaajat olivat tulleet kokemustensa myötä siihen päätelmään, että kaikki opintojakson tehtävät ja materiaalit on hyvä olla opiskelijan nähtävillä heti alusta saakka. Näin opiskelijalle muodostuu parempi kuva siitä, millaisia tehtäviä on tulossa ja millainen kokonaisuus niistä muodostuu.

Siitä erityisesti olen saanut hyvää palautetta, että tehtävät on kaikki auki. Kun kaikilla ei ole, saa arvailla, että mitä sieltä on tulossa. Nii, opettajathan perustelee sitä sillä, et saa ne tekemään ne järjestyksessä. Mutta en mä oon nähny ongelmaa, kyllä ne kaikki tekee nää järjestyksessä, eikä harhaile tai muuta. Että mä en tiedä mikä se on se perinne, että niinku, muuta kun se, ettei niitä ole vielä tehny. Miks tätä niinku pantataan tätä seuraavaa osiota? (Ohjaaja 1)

Kun nää (oppimistehtävät) muodostaa sarjan. [...] Tää on niin sellanen reflektioiva möykky. Elikkä siis sen jäsentäminen on, sanotaanko näin, että se ei ainakaan ole opettajajohtoista, miten se jäsennetään, vaan se tapahtuu opiskelijassa itsessään. Elikkä niin siksi ne tehtävätkin on koottu yhdelle sivulle, että opiskelija itse sitten niinkun siinä omassa ajattelussaan ja pohdinnassaan jäsentää sen kokonaisuudeks. (Ohjaaja 2)

Kun opiskelija näkee kaikki oppimistehtävät kerralla, osaa hän sen perusteella suunnitella paremmin omaa ajankäyttöään.

Kaikki tehtävät oli heti auki, eli siitä en ite tykkäis, jos mä meen kurssille, niin sitä pantataan sitä minkälainen työmäärä on. Kun nää on työssäkäyviä aikuisia, niin ne haluaa arvioida sen työmäärän siinä. [...] Muutin (aiemmasta kerrasta) aikataulutetuks sen deadline-systeemin, vaikka ovatkin kaikki auki. (Ohjaaja 1)

### 6.3.3 Oppimistehtävien arviointikäytännöt

Suominen ja Nurmela (201) tunnistavat arvioinnin ohjaavan merkityksen: opiskelija tekee vain niitä asioita, jotka ovat arvioinnin kohteena, muu koetaan ylimääräiseksi. Suomisen ja Nurmelan mukaan verkko-opetuksessa arviointi kannattaa vaiheistaa koko opintojakson ajalle. Käytännössä tämä tarkoittaa oppimistehtäviä, jotka arvioidaan heti palautuspäivämäärän umpeuduttua, ja jotka antavat suuntaa aina seuraavien oppimistehtävien tekemiseen. Haastateltavista ohjaajista noin puolet käytti edellä kuvattua menettelytapaa, josta esimerkit seuraavassa.

... oppimistehtävä sulkeutuu, se sulkeutuu eksakt klo 23:55. Ja sitten seuraavana päivänä, joka on maanantai, niin sitten mä lähetän ihan niinku tota niille opiskelijoille ryhmäviestin. Eli täällä oppimistehtävien alla mulla on tällainen keskustelualue, eli oppimistehtävien ohjeita ja palautetta. Niin sillä keskustelualueella mä niinku aina lähetän sitä oppimistehtävien tekoa ohjaavia tiedotteita. Eli silloin kun ne niinkun sunnuntai-iltana on sen palauttanu, niin maanantaina mä sitten kirjottelen niille, että 'kiitos palautuksesta, että nyt minä rupean niitä lukemaan ja arvioimaan ja te voitte siirtyä seuraavaan tehtävään'. (Ohjaaja 3)

eli me suunnilleen kerran viikossa jompi kumpi meistä käy kattomassa, että kuka on palauttanu mitä. Me annetaan heti välitön palaute aina niinku tehtäväkohtaisesti. (Ohjaaja 7)

Kaksi ohjaajaa käytti arviointikäytännettä, jossa opiskelijan oli mahdollista läpäistä opintojakso, vaikka hän olisikin saanut jostain oppimistehtävästä nolla pistettä. Ohjaajat kokivat pisteiden keräämisen motivoivan ja sitouttavan opiskelijoita. He kertoivat käytänneestään seuraavasti:

Arviointi tulee tehtävistä, ne on ehdottomat ne deadlinet. [...] Se varmaan toi pistesysteemi, että kaikki alkaa nollasta ja kaikesta mitä tekee, nii saa pisteitä. Mistään ei ikään kuin rangaista. Sen huono puoli tässä on se, että se tekee tästä opiskelusta niinku semmosta suorittamista. Mutta hyvä puolihan on se, että se sitouttaa sillä, et ne tekee sitä asiaa, et ne saa ikään kuin palkan siitä, et ne tekee työn. Ja kaikki tehtävät kasvattaa sen palkkaa. (Ohjaaja 1)

Mulla on niin kuin tän opintojakson suorittamisessa silleen, että siinä kerätään sataa pistettä. Ja sitten mä oon sanonut, että jos joku tehtävä jää palauttamatta, niin se merkataan kokonaisuudessaan nollassa. Sillon sen yhden tehtävän myöhästymisen tai missaaminen ei kariuta koko suoritusta. [...] Ja sit mä oon laittanu sinne arviointikirjaan semmosen automatisoinnin, eli kun on kokonaispisteet ja mikä arvosana niistä sitten niinku tulee. [...] Se näkyy myös opiskelijalle se arvosana. Ja sit se opiskelija pystyy vähän niinku itteensäkin tsemppaamaan, että nyt ollaan tossa noin rajalla, et se on tää viimeinen tehtävä, että nyt kandee niinku vähän tikistää. (Ohjaaja 3)

Muutamalla opintojaksolla oli käytössä oppimistehtävä tai tentti, josta opiskelija sai automaattisen arvioinnin.

Mä oon kertonut, että se on yksilötentti ja ei saa käyttää muuta lähdeaineistoa. [...] Mutta mä oon rajoittanu tän silleen, että se on aikarajoitus 45 minuuttia yks suorituskertaa. Ja tota voi tehdä itelleen parhaana sopivana aikana. Kun se on se 45 minuuttia se aika, niin tässä on tavallaan niinku koko ajan tiedettävä ja tykitettävä. (Ohjaaja 3)

... on monivalintatehtäviä 120 kappaletta, niin siinä on 60 minuuttia aikaa tehdä se. Siinä saa kaikki maailman aineisto olla käytössä apuna. (Ohjaaja 8)

Oppimistehtävien automaattinen arviointi sai muutaman ohjaajan miettelijäksi. Jotkut kokivat, että suurissa ryhmissä automaattista arviointia voisi käyttää, mutta eivät halunneet tuoda sitä omille opintojaksoilleen. Syyksi he kertoivat sen, että heidän mielestään automatiikan käyttäminen kaventaa fasilitoivan ohjaajan roolia ja määrittää liiaksi oppimistehtävien muotoa.

Mä en sitä automaattista tarkastusta käytä, kun se ohjaa sitä pedagogiikkaa, sillä opetetaan semmosta, mitä voi tarkastaa automaattisesti. Et mä en siitä silleen tykkää. Mut siinä esikurssilla, mikä oli se johdatus valintakokeeseen, niin siihen voi sopia se automaattitarkastus. Muuten en tykkää siitä ajatuksesta, että ruvetas tarkastamisen takia muuttamaan tätä opetusta semmoseksi, joka pystytään tarkastamaan automaattisesti. Niin kyllä se johtaa siihen, että sä mietit sitä sisältöä sen mukaan, et pystyt tarkastamaan ne automaattisesti. (Ohjaaja 1)

Siis ehottomasti automaattinen arviointi on varmasti hyvä ja ymmärrän sen niinkun esimerkiksi tämmösillä isoilla toteutuksilla, missä on sata opiskelijaa. Ja ehkä myös tämmösillä perustason kursseilla riippumatta nyt onko AMKia vai YAMKia. Ja tämmösillä niinkun "kandikursseilla" tavallaan, massakursseilla. Mutta sillon kun lähetään näitä YAMKia esimerkiksi näitten kanssa puuhastelemaan, ja siellä on hyvin tämmösiä niinkun omia oppimistavoitteita ja omia ambitoita näihin asioihin, ja heillä on paljon omaa kokemusta ennestään ja osaamista ja ymmärrystä asioista jo ennestään. Ja sit toisekseen YAMKissa musta ehkä niinku pitäis enemmänkin kouluttaa näistä ihmisistä semmosia monipuolisia ajattelijoita, jos tällasta termiä voi käyttää. Mulle se opettajuus on jossain muualla kuin siinä, että minä suollan suorituksia. Että haluaisin olla enemmän tämmönen ohjaava ja valmentava. (Ohjaaja 5)

Eräs ohjaaja halusi heti opintojakson päättyessä laittaa arvosanat opintorekisteriin. Ohjaaja koki, että työn voi yhtä hyvin tehdä heti eikä sitten joskus myöhemmin.

Ja sitten lopuksi, että kun viimeinen tehtävä on tullu, mä on saanu sen arvioitua, niin mä niinku per heti eli mä niinku varaan sieltä niin, että sit ne pannaan heti Peppiin ne suoritukset. Ja sit siitä lähtee viesti, että no niin, nyt tämä on nyt clousattu ja hyvää jatkoa. Että mä en niinku hiero niitten numeroitten antamista kuukautta. (Ohjaaja 3)



## 6.4 Vuorovaikutus ja ohjaus

### 6.4.1 Ohjaajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä etsittiin vastausta siihen, millaista vuorovaikutusta verkko-opetuksessa oli. Vuorovaikutusta voidaan pitää yläkäsitteenä, ja ohjausta osana vuorovaikutusta. Ohjaus puolestaan ymmärretään toimintana, johon sisältyy ohjaajan ja ohjattavien välisiä vuorovaikutustilanteita (Koli & Silander 2002). Verkossa vuorovaikutus- ja ohjaustilanteet painottuvat ”oppimisprosessin käynnistämiseen ja ylläpitämiseen, epäselvien asioiden selvittämiseen, asioiden syventämiseen ja oppimisen ohjaukseen” (Suominen & Nurmela 2011).

Tarkasteltavana olevassa ammattikorkeakoulussa opintojakson aloitus käynnistyy ohjaajan lähettämällä aloitusviestillä. Koska oppilaitoksessa opiskelijoita ei lisätä automaattisesti opintojaksoille Moodlessa, lähettävät ohjaajat ’tervetuloa opintojaksolle’ -sisältöisen sähköpostiviestin opiskelijoille ennen aloitusta. Kirjeessä muistutetaan opintojakson alkamisesta ja kerrotaan opintojakson nimi Moodlessa, sekä opintojaksoavain, jolla opintojaksolle pääsee liittymään. Lisäksi viestissä saattaa olla esimerkiksi tieto aloitusinfosta, ensimmäisen oppimistehtävän palautuspäivästä, sekä kuvaus opintojakson etenemisestä.

”Mediakasvatuksen perusteet” ja ”Viestintätaidot” -opintojaksolle ilmoittautuneille kerrottiin, että Moodle avataan tutustumista varten viikkoa ennen aloitustilaisuutta. Infokirje sisälsi kutsun aloitustilaisuuteen, joka pidettiin Adobe Connect -järjestelmässä. (Ohjaaja 7)

...kun lähtee se ensimmäinen viesti, että ’tervetuloa, sä olet ilmoittautunut opintojaksolle, kirjaudu Learniin, tässä on avain ja näin, niin siinä viestissä jo, niin mä kerron, että opiskelu tulee aloittaa opintojen suorittaminen -osion läpikäynnillä. (Ohjaaja 3)

Ohjaajalla on mahdollisuus hyödyntää myös Moodlen automaattista aloitusviestitoimintoa. Jos toiminto on käytössä, opiskelija saa sähköpostia sillä hetkellä, kun hän liittyy ensimmäistä kertaa opintojaksolle. Viesti on personoitavissa, mikäli ohjaaja niin haluaa. Muokkaamattomassa viestissä on lyhyt tervetuloatoivotus ja muistutus käydä päivittämässä omaa profiilia Moodlessa. Jotkut ohjaajat muokkasivat automaattiviestiä kirjeeksi, johon oli sisällytetty opintojakson tavoitteet ja sisällöt, opintojakson kulku ja opiskeltavat teemat, listaus opiskelumateriaalista sekä muistutus palautteen antamisesta.

Ja sitten kun se tyyppi niinku kirjautuu tänne Learniin, niin sitten mulla on niinku automaattinen tervetuloa viesti sille, eli silloin kun se laittaa sen oman kirjautumistunnuksensa. Niin sen mä oon niinku personoinu sen tervetuloaviestin, ja siinä mä kans niinku kerron sille että 'kiva kun oot täällä Learnissa', mutta aloita lukeminen 'tämän opintojakson suorittaminen' - osiosta. (Ohjaaja 3)

Hyö sitte saa siihen meiliin sellasen tavallaan mun kirjottaman johdantokirjeen, mikä sisältää myös tarkat ohjeet ja tollasta. Et ei siin oo mun mielest ollu ikinä mitää, että ei ainakaa oo kukaan kyselly, et vaikka siin on sit ohje, ett mistä kysyt lisätietoja multa tai muuta, mut eipä oo kyselty. Et kyl se opiskelu on sit lähteny mun kokemuksen mukaan kaikilta käyntiin. (Ohjaaja 6)

Itsenäisessä verkko-opiskelussa opiskelijan haasteeksi muodostuvat usein itsensä johtaminen ja ajankäytön hallinta (Forde & Gallagher 2020). eAMK-kriteeristön (Hohenthal ja Varonen 2017) mukaan opiskelijoille tulisi esittää arvio opintojakson osasten suorittamiseen kuluva ajasta. Myös Forde ja Gallagher (2020) suosivat oppimistehtäväkohtaisen tuntimääräarvion antamista, koska se auttaa opiskelijaa suunnittelemaan ajankäyttöään opintojen alkaessa. Lisäksi aika-arviot suhteuttavat oppimistehtävään kohdistettuja odotuksia (Koli & Silander 2002). Yhdellä ohjaajalla oli jokaisen oppimistehtävän yhteydessä arvio, paljonko kyseisen tehtävän tekemiseen menee aikaa. Opiskelijat näkivät arvion oppimispolkukuvauksesta.

Oppimispolun ideana oli myös se, että jos joutui priorisoimaan ajankäyttöä, pystyi vähän valitsemaan mihin panostaa eniten (koska tuntimäärät oli mainittuna). (Ohjaaja 4)

Jotta opiskelijan itsenäinen työskentely lähtisi sujuvasti käyntiin, olisi hänen hyvä saada ohjaajan antamaa tukea uuden opintojakson alkaessa. Nurmela ja Suominen (2011) toteavat, että yksilöllisen tuen tarve on tavallisesti suurin juuri silloin. Kolmella opintojaksolla ohjaajat järjestivät aloitusinfotilaisuudet verkossa, jolloin opiskelijoilla oli mahdollisuus esittää kysymyksiä.

Meillä on siis tällainen aloitus-AC-tapaaminen, livetapaaminen, joka sitten tallennetaan ja joka sitten julkaistaan myös tuolla kurssialustalla. [...] ...sillä on selkeästi semmonen sitouttava vaikutus (Ohjaaja 2)

Alkuohjaus, se info, se on hirveen tärkeä. Opiskelijat itsekin korostaa sitä alkuohjausta. [...] Aloitusinfon tallenne oli katseltavissa myöhemmin Moodlessa. Heti tän ensimmäisen AC-tapaamisen jälkeen tippu osa porukasta pois ja me saatiin palautetta, että heidän täytyy nyt jättää tää koska täs on tää työmäärä paljon suurempi, kun he oletti. (Ohjaaja 7)

Sit pidetään tää AC-tapaaminen. Tilaisuuden tarkoituksena oli tehdä opintojakson ohjaajia tutuiksi ja "läsnäoleviksi". [...] Sit ne tulee tähän istuntoon, me käydään tää kurssi ja sen suorittamiseen liittyvät asiat läpi siinä sitten reaaliaikaisesti. Heitä on monta, meitä on vaan kaks, joten (toinen ohjaaja) päivystää chatissa ja minä sitten mennä posmotan ja puhun siinä ja opiskelijat kysyy chatin kautta, et me ei anneta puheoikeutta. [...] Jos kaikki ei pääse paikalle, niin katsovat sen sitten tallenteena. (Ohjaaja 8)

Jokaisella opintojaksolla oli käytössä keskustelualueita, joiden kautta opiskelijoita kehoitettiin olemaan yhteydessä ohjaajiin. Opintojaksoilla oli tyypillisesti kaksi keskustelualueita. 'Uutiset'-keskustelualue oli käytössä yksisuuntaiseen viestintään eli ohjaajalta opiskelijalle. Kysymykset ja vastaukset -tyyppisellä keskustelualueella ohjaajat vastasivat opiskelijoiden kysymyksiin tai opiskelijat neuvoivat toisiaan. Varsinaista opiskelijoiden välistä keskustelua ei kysymykset-vastaukset-alueella käyty.

Siellä on uutiset, jossa on yksisuuntaista viestintää, jossa me vaan tiedotetaan. Ja sitten meillä on keskustelualue, jossa niinku kaikkea mahdollista saa sitten kurssin suorittamiseen liittyvää kysyä. Ja sitten me vastataan heti kun huomataan. Elikkä se on meillä kans niinku pakotetusti itekin tilaamme sen, että me saadaan kootusti kerran päivässä sieltä ne viestit ja sitten vastataan. [...] Opiskelijat ei keskustele keskenään ollenkaan. Opiskelija kysyy ja toinen opiskelija ehtii vastaamaan, yleensä joku tekninen asia, kuten esim. miten omaan oppimispäiväkirjaan viitataan. (Ohjaaja 2)

... semmoinen kysymyksiä ja vastauksia opintojaksosta (keskustelualue), mikä on sellainen että, tota sitä keskustelua voi käydä opiskelijat ja opettajat. Ja noita ne on miusta aika kivasti niinku oppinut käyttämäänkin, niin silloin ei sitä samaa kysymystä sitä tarvitse kaikkien kanssa käydään. Sitten mä yritän olla hymyileväinen sen kuvan kanssa tässä ja kertoa, että jospa joku askarruttaa niin olkaa reippaasti yhteydessä. (Ohjaaja 3)

Tutkimuksissa on huomattu, että ohjaajan aktiivisuus verkossa sitoo opiskelijan paremmin opintoihin (Bolton ym. 2017; Jaggars & Xu 2016). Aktiivinen vuorovaihtus ja ohjaus ovat erityisen tärkeitä silloin, kun halutaan ennakoida ajanjaksoja, jolloin ohjaaja ei ole tavoitettavissa.

Ja yks mitä mä voisin kans painottaa, niin on tää alkuohjauksesta siihen niinkun opettajien vapaajaksoon. Niin se väli siinä, niin siinä tehdään ne toimenpiteet, jotka kantaa sitten kurssin loppuun saakka. Eli se ehkä korostunu läsnäolo, tuen tarjoaminen, palautteen antaminen tehokkaasti, siinä alkuvaiheessa. Sillä luodaan se henki siihen opintojaksolle. Se aktivoi ja se motivoi opiskelijoita. (Ohjaaja 7)

Ohjaajien nopea reagointi opiskelijoiden viesteihin on tärkeää, sillä se antaa opiskelijalle tunteen siitä, että opettajaan on olemassa yhteys, vaikka opiskelu tapah-

tuukin verkossa (Martin, Wang & Sadaf 2020). Ohjaajat reagoivat kertomansa mukaan opiskelijoiden sähköposti- ja Moodle-viesteihin mahdollisimman pian ja pääosin arkipäivisin ja -iltais, jotkut myös viikonloppuisin. Martin ym. (2020) ovat havainneet, että ohjaajien nopeat vastineet luovat opintojaksolle välitöntä ilmapiiriä ja vähentävät opiskelijoiden eristyneisyyden tunnetta sekä antavat tunteen ohjaajan läsnäolosta (Jaggars & Xu 2016).

Et yhtä lailla tässäkin on niinku se vuorovaikutteisuus opiskelijoiden kanssa. Tässä se on 24/7 enempi. (Ohjaaja 3)

Ja sitten se, että jos ja kun ne lähettää kysymyksiä opintojaksosta, niin joko siitä opintojakson etenemisestä, tai oppimistehtävistä siitä keskustelualueen kautta, niin nehan pompsahattaa mun sähköpostiin ja mä nään ne sieltä heti. Niin mä yritän niinkun per heti vastata niihin, et ne saa sitä kautta nopeesti palautteen. Plus se, et sit jos joku lähettää henkilökohtaisesti sähköpostiin, niin se kyllä varmasti saa palautteen. Et se, että mä yritän niinkun olla mahdollisimman näkyvä ja et mä oon niinku mahdollisimman paljon ikään kuin läsnä. (Ohjaaja 3)

Vaikka siitä tulikin palautetta, että se oli aika työläs, niin se että vastaili sitten aika lailla sähköposteihin ja puheluihin ja pyrin siinä olemaan apuna ja tukena niissä kaikissa tehtävissä. Ja niissä lähitapaamisissa käytiin sitten aika paljonkin niitä tehtäviä läpi, että aika semmosta yksilöllistä ohjaustakin jonkun verran. (Ohjaaja 4)

Yhdellä opintojaksolla opiskelijoille tarjottiin verkko-ohjausaikoja, jolloin heillä oli mahdollisuus kysyä ja saada neuvoja henkilökohtaisesti tai ryhmänä. Vaikka vain harva opiskelija hyödynsi tätä tilaisuutta, ohjaaja koki, että pelkkä tietoisuus ohjausajan mahdollisuudesta antoi opiskelijalle tunteen siitä, että häntä ei oltu jätetty yksin.

Ja sit näill on myös mahdollisuus sellaseen sparrausaikaan, et jos ne vielä on epävarmoja, niin mä annan henkilökohtasta tai pienryhmäohjausta sitten, kun ne ilmottautuu sellasen varaustaulukon mukaan. [...] ...niin että useimpia opiskelijoita niinku helpottaa se tietoisuus siitä, että tällanen mahdollisuus on. Hyvin harva tätä käyttää, mut sitten taas tää rohkaisee, kun ne tietää, että tarvittaessa voi kysyä ja saada ohjeistusta. [...] Nää on niitä toimenpiteitä, joilla me tehdään itseämme tykö, niin että opiskelijat kokee niin että ne ei oo heitteillä. (Ohjaaja 7)

Joskus opiskelijat kysyvät ohjaajalta sähköpostitse kysymyksiä, joiden tarkoituksena on saada privaattisti tarkempia tietoja oppimistehtävien tekemiseen tai lisäaikaa tehtäväpalautuksille. Tällaiset viestit ohjaajat yleensä kääntävät yleisluontoisiksi kysymyksiksi ja lisäävät ne keskustelupalstalle muidenkin opiskelijoiden nähtäville.

Sähköpostiin tuli tällasia kysymyksiä (liittyen oppimistehtävien ratkaisuihin). Mä sitten vastasin niille, että mä vastaan näihin kysymyksiin siellä keskustelupalstalla. Ja mä muotilin sen kysymyksen uusiks ja vastaan siellä Moodlen keskustelupalstalla koko ryhmälle. Ja sillon ne opiskelijat itekkin tajusi, että enhän mä voikaan antaa vastausta, kun se menis koko ryhmälle. (Ohjaaja 1)

Ja näissä mulla on heti alussa kerrottu, että on aikataulut ja sitten kellekään ei tuu millään verukkeella lisäaikoja. [...] kyllä siellä aina joku niinku yrittää, mutta minä niinku aina vastaan niille kaikille, että tasapuolisuuden nimissä, niin tota en voi ottaa tätä huomioon ja sitten mä niinku kerron että, tämä on vain näin ja näin monta prosenttia kokonaisuudesta, että tsemppiä niihin muihin. Ja oon jopa saanut hyvää palautetta siitä että tota on niin kun linjat ja niistä ei lipsuta. Kyllä mä ymmärrän senkin, siis kyllä niille tulee aivan ihmeellisiä tilanteita ihmisille, mutta mä oon nyt yrittäny sitä, että aikataulujen noudattaminen on yks osa ammattitaitoo. (Ohjaaja 3)

Kaksi palkittua opintojaksoa oli rakennettu siten, että niissä ohjaajan antaman ohjauksen määrä oli tietoisesti pudotettu minimiin. Näistä ensimmäisellä aktiivinen ohjaus ei ollut mahdollista, koska opintojaksolle tuli uusia opiskelijoita kahden viikon välein ja opiskelijat saivat edetä omassa tahdissaan. Kyseisellä opintojaksolla ohjaus tapahtui H5P-työkalulla rakennetun ohjausjanan avulla. Toisella opintojaksolla ohjaajat olivat tehneet tietoisin valinnan, jonka myötä aloitusinfo-tilaisuuden jälkeen opiskelijoille annettiin ”työrauha”:

Mutta että siis se on niinku ihan tarkoituksenmukaista, että niinku me ei tulla tökkimään sinne väliin ja kyselemään että miltäs tuntuu, mites menee, vaan että niin tää on niinku aika ankara kurssi siinä myös. Et toki siis jos he kysyy, heille vastataan. Mut me ei lähdetä itse aktiivisesti sinne sormeilemaan yhtään mitään. Vaa niinku heidän tehtävänsä on pitkäjänteisesti lähteä tarkoin annetun aineiston avulla pohtimaan omaa vuorovaikutustaan ja sen kehittymistä tai muutosta. (Ohjaaja 2)

Me ei haluta millään tapaa vaikuttaa siihen, et miten opiskelija työstää itsellensä siitä mielekkään kokonaisuuden. Et meidän ohjaaminen rajottuu siihen, että niinkun tää varmaan näyttäytyy sellasena, että joku näkee, että tässä ei ohjata lainkaan, joku pitää, että tässä ohjataan voimakkaasti. Me saadaan niinkun myös niinkun ääripäiden palautetta, että just niin että, marginaalisesti sitä, että tässä ei oo mietitty lainkaan yhtään, että mitä tehdään ja sitten toisilta tulee palautetta, että miten hienovaraisesti meitä ohjattiin koko aika. Et täs on juuri se mitä me niinkun halutaan nähdäkin, että niin pääseeks opiskelija sille tasolle, että se ei suorita, vaan se pohtii. Ja siks niinku meillä ei ole niinku tällasia, että olen suorittanut tämän osan ja laitan täpän tohon. (Ohjaaja 2)

Vuorovaikutteisuutta on mahdollisuus toteuttaa opintojaksolla myös ilman suoraa yhteyttä ohjaajan ja opiskelijan välillä. Ohjaajan itsensä tekemät videot ovat parhaimmillaan interaktiivisia ja herättävät opiskelijan pohtimaan aktiivisesti opetuksen sisältöjä. H5P-työkalun hyödyntäminen videoissa tarjoaa mahdollisuuden vuorovaikutukselliseen kokemukseen. Ohjaaja 6 kertoo näin:

H5P-laajennus mahdollistaa videolle kiistatta parhaan vuorovaikutuksellisuuden, mitä ei ole ennen nähty. Ihastuin siihen vuorovaikutteiseen videotyökaluun valtavasti, koska sinne saa nyt vaikkapa ladattua tällasen simuloitun tilanteen, vaikka tuolta minisairaalasta, vaikka tää eturauhassyöpöpotilas. [...] Tää video on ikään kuin tällanen triggeri eli heräte ja sitten tavallaan se ei oo sitä pelkkää videon katsomista, että onpas hauskan näköstä hoitotyötä. Vaan se aidosti, jos se on tehty kunnolla, niin se aktivoi opiskelijan myös itsenäisesti etsimään sitä niinku lisätietoa tietyistä asioista. [...] Sen opettajan syvin rooli on ehkä just tässä kun tehdään sellasta vuorovaikutteista videota, että ne ei oo ihan vaan että miltä nyt tuntuu, a) hyvältä, b) pahalta, vaan et se kysymys onki niinku huomattavasti sellanen innostavampi ja ajatuksia herättävämpi. Ja niinku sanoin, nii sinne saa niitä lisätietolinkkejä vaikkapa nyt artikkeleja linkitettyä, se ei ole pelkkä video. (Ohjaaja 6)

Itse tehtyjen videoiden tekeminen vaatii aikaa, mutta palkintona voi olla se, että opiskelijat kokevat olevansa ikään kuin lähiopetuksessa.

Elikkä meillä on kuus tollasta videota, joissa niin kun (toinen ohjaaja) ja minä me istutaan ja keskustellaan. Ja opiskelijat sitten katsoo. [...] Et palautteissa on ollu että niinku tuntuu, että niin kun itse olisi paikalla. Että ainut mitä opiskelijat kaipaa, on se, että pääsis itse kommentoimaan sinne väliin, sanomaan jotakin. (Ohjaaja 2)

#### 6.4.2 Opiskelijoiden välinen vuorovaikutus

Downing, Lam, Kwong, Downing, ja Chan (2007) ovat havainneet, että ryhmäyttäminen, eli opiskelijoiden tutustuttaminen toisiinsa, luo yhteisöllisyyttä ja sillä on todettu olevan positiivinen vaikutus opiskeluun. Tutkijat kuitenkin suosittelivat, että opiskelijoiden keskinäistä verkkovuorovaikutusta edistetään vain, jos sillä on merkitystä oppimisen kannalta. Palkituilla opintojaksoilla opiskelijoiden välinen vuorovaikutus oli mahdollistettu usealla opintojaksolla, ilman että tavoitteena oli varsinainen ryhmäyttäminen.

”Mediakasvatuksen perusteet”-opintojaksolla opiskelijoita varten oli luotu keskustelualue, jota ohjaajat itse eivät koskaan käyneet katsomassa.

Sitten me luodaan jokaiselle kurssialustalle sellanen keskustelualue, joka on vain ja ainoastaan opiskelijoita varten. Mut mehän ei voida työkalukohtaisesti niinkun nulpata itseämme opettajina niiltä pois, elikkä meillä on kaikkiin niihin työkaluihin pääsy, myös tähän keskustelualueelle, joka on opiskelijoita varten, mut me jo siinä AC:ssä vannotetaan, että (toinen ohjaaja) ja minä ei käydä sillä alueella. [...] Eli me mahdollistetaan opiskelijoille sellanen keskustelu, mitä ne kenties haluaa käydä toistensa kanssa, mistä (toinen ohjaaja) ja minä ollaan erossa. Ja me pidetään tästä lupauksesta kiinni. (Ohjaaja 7)

”Tietojärjestelmän hankinta”-opintojaksolla ohjaaja kannusti opiskelijoita esittäytymään ja sama käytänne on hänen kaikilla opintojaksoillaan.

Esittäytyvät, erityisesti jos avoimen (AMK:n) opiskelijoita mukana. Kaikki eivät tee, teen itse aina ensin. (Ohjaaja 5)

”Ympäristövastuullisuus organisaatiossa”-opintojaksolla opiskelijoita ohjattiin keskustelupalstalle esittäytymään toisilleen ja kannustettiin oppimistehtävittäin keskustelemaan aiheeseen liittyvistä ajankohtaisista asioista. Opiskelija sai osallistumisesta bonuspisteitä.

Laitoin siihen ensimmäiseen tehtävään tällaisen esittäytymistehtävän, jossa jokainen kävi esittäytymässä ja kertomassa vähän millä motiivilla on tällä kurssilla, mitä on hakemassa. Ja lupasin vielä sitten pisteitä, koska ainakin mun opiskelijat tahtoo jättää tekemättä semmoset asiat. [...] Jotta voisin pikkusen simuloida tai aktivoida niitä opiskelijoita käymään asioita läpi vähän keskenäänkin, niin mä lisäsin jokaiseen näihin osioihin tällaisen yleisen keskustelupalstan. Ja näistä kans sit lupasin, että saatte bonuspisteitä. Ja tänne tuli tosi mielenkiintosisii keskusteluita, kun sitten opiskelija aina linkitti sinne uutisen. [...] Sain itekkin paljon uusia ideoita ja uusii tietolähteitä. Ja sit kun siel oli erilaisilla taustoilla niitä opiskelijoita, nii ainaha sitä oppii ite ihan valtavasti, kun ne kertoo niitä oman osaamisalansa asioita. (Ohjaaja 9)

Henkilöstöjohtamisen ja esimiestyön opintojaksolla opiskelijat tulivat toisilleen tutuiksi oppimistehtävän välityksellä.

Ja tällä opintojaksolla ainut semmonen niinku yhteisöllisyyteen tukeva tehtävä on tuo ensimmäinen oppimistehtävä, jossa heidän tulee niinku keskustelualueella esittäytyä ja kertoa sitten omasta henkilöstöjohtamisen ja työoikeuden osaamisesta ja sitten tavoitteista tälle opintojaksolle. Ja sen ne tekee sadan sanan hissipuheen avulla. Ja se sadan sanan hissipuheen idea on siinä, että ne on pakko typistää olennaiseen ja silloin ne jaksaa niinku lukea ne toistensa esittäytymiset. (Ohjaaja 3)

”Ohjelmoinnin perusteet” -ryhmän opiskelijat olivat ottaneet yhteydenpidon välineekseen sosiaalisen median.

Opiskelijoilla oli oma WhatsApp-ryhmä. (Ohjaaja 1)

### 6.4.3 Opiskelijan saamat palautteet

Perinteinen luokkahuoneopetus koostuu pääsääntöisesti opetustilanteista ja tehtävistä. Oppiminen näyttäytyy opiskelijalle vertikaalisena suorituksena, jossa

opintojakso päättyy tenttiin ja vasta sen jälkeen saadaan palaute. Verkko-opetuksessa oppimisprosessi hahmottuu opiskelijalle kokonaisuutena, jossa oppimistehtävät, ohjaus ja arviointi linkittyvät kiinteästi toisiinsa ja jossa oppimista tuetaan jatkuvalla ohjauksella ja palautteella. (Koli & Silander 2002.) Ohjaajan antaman palautteen on todettu kannustavan opiskelijaa ja luomaan ohjaajasta huolehtivan vaikutelman (Jaggars & Xu 2016). Kannustava ja rakentava palaute myös motivoi opiskelijaa (Tapola & Veermans 2012). Koli ja Silander (2002) toteavat, että ”palautteen antaminen on vaikuttava keino oppimisprosessin ohjauksessa”. He huomauttavat, että palautetta tulisi antaa pitkin matkaa, ei vain lopuksi, koska lopussa annetulla palautteella ei ole enää ohjaavaa tai oppimisprosessia tukevaa vaikutusta. Haastatteluissa kävi selkeästi ilmi, että useimpien ohjaajien tahtotilana oli nimenomaisesti nopea, kannustava ja tehtäväkohtainen ohjaava palautteenanto. Yleisimmin palautetta annettiin henkilökohtaisesti jokaiselle opiskelijalle erikseen pian oppimistehtävien arvioinnin jälkeen. Nopean palautteen tarkoituksena oli ohjata oppimista oikeaan suuntaan.

Niin mä tein sit siitä kokonaisuudesta et ne kun palauttaa yhden tehtävän, niin mä kommentoin sen ja annan siitä palautteen ennen kuin tulee seuraava tehtäväpalautuspäivämäärä, jolloin ne tehtävät oli tavallaan sellasia kumuloituvia, et ne pysty ottamaan niinku edellisestä tehtävästä saamansa palautteen huomioon siinä seuraavassa tehtävässä ja ne tehtävät myös noudattelivat sitä hankintaprosessia. (Ohjaaja 5)

Me päivätään se, että millon se (palaute) on annettu ja nykyään se on vielä reaaliaikaisempaa, kun se tässä oli, eli me suunnilleen kerran viikossa jompi kumpi meistä käy katto-massa, että kuka on palauttanut mitä. [...] ... varsinkin silloin kun me ollaan se minä kuus ja (toinen ohjaaja) kaheksan viikkoa pois, niin opiskelijat tietää, että me ollaan silloin pois. Mutta niin kuulemma tämä palaute mitä me annetaan ennen sitä, on jaksanu kantaa sen meidän lomankin yli ja sit ne tietää, että heti kun me tullaan töihin, niin sieltä lähtee palautetta taas tulemaan. Tää ei oo pitkää tää palaute, et ihan muutamalla rivillä. Opiskelijat on tähän hirvittävän tyytyväisiä jo tähän. [...] Ja siitä on saatu palautetta, et se on aina kannustavaa. Me aina niinkun pyritään puskemaan heitä eteenpäin. (Ohjaaja 7)

Ajatus oli, et niitä arvioidaan niitä tehtäviä tiettyinä päivinä ja sit ne tehtävät, jotka on silloin valmiina, arvioidaan ja saadaan niistä palaute. Ja sit kirjoitan näihin niinku sen henkilökohtaisen palautteen. Ja sit oli vielä seuraavaan arviointipäivään mennessä mahdollista täydentää sitä tehtävää. (Ohjaaja 9)

Kahdella opintojaksolla opiskelijat saivat henkilökohtaista palautetta vasta opintojakson päätyttyä. Ensimmäisessä tapauksessa opintojakso oli rakennettu antamaan automaattista palautetta pitkin matkaa ja ohjaajan antama henkilökohtainen palaute perustui oppimispäiväkirjaan.



Tää oppimispäiväkirja, et kyl mä niinku minkä tahansa esseen tai niinku luentopäiväkirjan arvioisin ja lukisin. Niin vaikka siinä on hyväksyty/hylätty, kyl mie sitä laadullista palautetta kymmenisen riviä per opiskelija kirjoitan. (Ohjaaja 6)

Toisessa tapauksessa ohjaajat olivat tietoisesti luopuneet välipalautteiden antamisesta, koska eivät halunneet vaikuttaa opiskelijan itsenäiseen oppimisprosessiin.

... me ei haluta millään tapaa vaikuttaa siihen, et miten opiskelija työstää itsellensä siitä mielekkään kokonaisuuden. [...] Reflektoivan esseen pohjalta niinkun annetaan se palaute, elikkä siinä annetaan palaute sen tehtävänannon niin niitten kriteerien näkökulmasta, että miten meidän näkökulmasta siinä on onnistuttu, miten se tulee esille. [...] Yksilöllinen kirjoitettu palaute ja joskus ne voi olla hyvinkin pitkiä. Siis silleen, et ne on vähintään nyt aina usean virkkeen mittasia, et ei oo semmosia et tää oli hyvä teksti, kiitos siitä, ei sellaisia palautteita ei ole. Vaan että niissä pureudutaan niihin kriteerien valossa siihen tekstiin ja joskus voi olla hyvinkin pitkiä. Se voi antautua vähän niinkun dialogiseks niiku siinä, myöskin se mitä siihen itse kirjoittaa. (Ohjaaja 2)

Henkilökohtaisen ja ryhmäpalautteen välimuotona voidaan pitää käytännettä, jossa ohjaaja nostaa esille yksittäisen opiskelijan oppimistehtävän. Eli kun joku opiskelijoista onnistui oppimistehtävän tekemisessä erinomaisesti, ohjaaja kysyi opiskelijalta luvan näyttää suoritusta muillekin.

... joku opiskelija on tehnyt aivan äärimmäisen hyvän palautuksen, niin mä kysyn häneltä, että onko mahdollista, että hänen työn niinku näytetään toiselle. Ja sit jos hän sanoo, että se on ok, niin ainakin hän saa niinku, että hän on tehnyt hyvän työn. Että se niinku tavallaan onnistumisten ja hyvien suoritusten esille nostamista, niin voisin kuvitella, ett se niinku sitouttas niitä henkilöitä. (Ohjaaja 3)

Koko ryhmälle annettu yhteispalaute jaettiin yleisimmin julkisella keskustelualueella tai lähetettiin sähköpostiin. Sävy oli kannustava, mutta myös ohjaava – mitä voisi jatkossa tehdä toisin.

Mulla oli koottu Wordiin semmonen erilaisiin kysymyksiin vastauksia. Niin sieltä kopioin ja muokkasin niitä. Ja sitten niitä kysymyksistä ja ongelmista mä kokosin sen kurssin ajan kun tarkastin niitä, niin yhteenvedon. Niin se samat kysymyksethän toistuu eri henkilöillä. Mä sen kurssin lopuks laitoin koko ryhmälle semmosen pitkän palauteviestin, jossa oli ideoita näihin. Mä en niinku vastauksia näihin tehtäviin anna, kun hyviä tehtäviä on tosi vaikee keksiä. (Ohjaaja 1)

Eli silloin kun ne niinkun sunnuntai-iltana on sen palauttanu, niin maanantaina mä sitten kirjottelen niille, että 'kiitos palautuksesta, että nyt minä rupean niitä lukemaan ja arvioimaan ja te voitte siirtyä seuraavaan tehtävään'. Ja sitten kun miä oon ne niinku lukenu, niin sitten miä tän (keskustelualan) kautta lähetän niille aina niinku yhteispalautteen. (Ohjaaja 3)

Mä yritän kaikki ne mun ohjausviestit kääntää silleen niinku tsemppaavaksi jos niinku et, nonii, nyt on puolessa välissä! Ja nyt ei oo enää kun yks tehtävä! (Ohjaaja 3)

...kaikista tehtävistä oon antanu paitsi henkilökohtasen palautteen, niin myöskin ryhmä-palautteen. Ja ryhmäpalautteen mä teen videona, eli mulla on siinä pohjana Power Point, jota mä pyöritän ja sitten oma naama siellä nurkassa, kun mä teen sen sillä Screencast-O-Maticilla. [...] Ryhmäpalautteella oli sit sellanen rooli, et mä teen ikään kuin sellaisia yleisiä havaintoja siitä tehtävästä, että mikä yleisesti ottaen meni hyvin tai huonosti [...] et opiskelija jotenkin asemoituu, että on muitaki ja miten meni suhteessa muihin. [...] Niin sillä tavalla olen yrittänyt tietoisesti ja tietämättä niinkun myöskin tavallaan tehdä itseni läsnäolevaksi. [...] Se on minulle juurikin ihan yks semmonen vähän niinkun kunnia-asia, että YAMK-opiskelijalle, joka pistää aikaansa ja panoksia ja monesti työpaikkansa ja "maineenkin" sinne niinku siihen tehtävään, niin hänellä on sitten kyllä minusta oikeus saada siitä henkilökohtaista palautetta. (Ohjaaja 5)

Yhdellä opintojaksolla opiskelijat antoivat vertaispalautetta, eli opiskelijoiden tuli kommentoida toisen opiskelijan palauttamaa oppimistehtävää.

Opiskelijoiden piti käydä keskustelualueella kommentoimassa toisen opiskelijan työtä. Niin tää herätti ihan yllättävän paljon keskustelua, et siellä oli käyty arvioimassa tai antamassa vertaispalautetta, mutta sit se herätti muutenki, et siel tuli sitä muutaki. Tää oli mun mielestä ihan älyttömän hyvä siinä mielessä, et sit lähipäivässä tuli kommenttia, että niille, ketkä eivät niin hyvin olleet asioista perillä, että oli ihan älyttömän kiva lukea niitä toisten kommentteja, jotka ihan työkseen tekee sitä asiaa. Että sieltä tuli hyvin konkreettisia esimerkkejä. (Ohjaaja 4)

Automatisoiduissa oppimistehtävissä tai tentissä opiskelijan saama palaute on opettajan kirjoittamaa, mutta järjestelmän automaattisesti antamaa. Ohjaajat kertovat automaattisesta palautteesta seuraavassa:

... tentissä on monivalintakysymyksiä ja esseekysymyksiä ja monivalinnan arvioi se ma-siina ja sitten niinhin mä oon kirjoittanut sinne niinku palautteet, että silleen että kun se saa sen sitten monivalintatentissä niinku, mikä on se asia oikein, nii heti kun se loppuu sit se tentti, niin sit hän niiku näkee, että mitkä ois ollu niinku ne monivalinnan oikeet. [...] Ja sit on silleen, että väärästä menee miinuksia. (Ohjaaja 3)

Se palaute on rakennettu monelle tasolle. Nii se Moodlen tentti on sellanen, että toki kun sen hyvin rakentaa, nii sieltä ei tule pelkästään, että oikein tai väärin vastasit, vaan sinnehän voi kirjottaa myös sen palautteen, että hyvä jos vastasit oikein, se oli tästä syystä oikein ja etenkin jos vastasit väärin, niin siin tulee niinku välitön palaute tavallaan, et miks vastasit väärin ja mistä kannattaa lukea lisää. ja sit ne H5P-tehtävät on tietysti vähä erikseen [...] ... tähtiä tulee, kun vastailee oikein. (Ohjaaja 6)

Joskus voi käydä niin, että opiskelijat kokevat jääneensä ilman palautetta, vaikka ohjaaja on sitä antanut. Kyse voi olla silloin siitä, että opiskelija ei täysin hahmota,

mitä palautteen antaminen tarkoittaa. Tästä syystä yksi ohjaaja oli sittemmin vaihtanut keskustelualueen nimeksi 'Oppimistehtävien ohjeita ja palautetta'.

Mä huomasin, että ne opiskelijat ei niinku huomaa, että se on palautetta, mitä opettaja niinku kirjottaa. Niin nyt mä sitten ihan kirjotan, että nyt tulee palaute. Ja sit mä oon alkanu niinku ihan nimetä, että yhteispalaute T3-tehtävästä. Niinku tuon esiin sitä, että saatte palautetta. (Ohjaaja 3)

## 6.5 Opiskelijoiden perustelut laadukkaasta verkko-opintojaksosta

### 6.5.1 Opiskelijoiden perustelut analyysiluokittain

Taulukkoon 2 on koottu perusteluja, joita opiskelijat olivat antaneet parhaimmaksi kokemalleen opintojaksolle Digiopie-äänestyksessä. Perustelut on teemoiteltu kolmeen kategoriaan: Opintojakson rakenne ja käytettävyys, Opiskelumateriaalit ja oppimistehtävät sekä Vuorovaikutus, ohjaus ja palaute.

TAULUKKO 2. Opiskelijoiden perustelut teemoiteltuina ja perustelujen määrä.

	f	%
<b>Opintojakson rakenne ja käytettävyys</b>		
Sivusto on selkeä ja helposti navigoitavissa.	19	14,8
Verkko-opintojen joustavuus, ei aika- eikä paikkasidonnaista.	12	9,4
<b>Opiskelumateriaalit ja oppimistehtävät</b>		
Opiskelumateriaali on monipuolista ja sitä on eri muodoissa.	23	18,0
Oppimistehtävät ovat monipuolisia.	14	10,9
Opintojakso on monipuolinen kokonaisuus.	9	7,0
<b>Vuorovaikutus, ohjaus ja palaute</b>		
Ohjaaja on saavutettavissa ja reagoi nopeasti.	19	14,8
Tavoitteet on esitetty ja opiskelijalle kerrotaan mitä häneltä odotetaan.	11	8,6
Opiskelija saa palautetta tekemästään työstä.	8	6,3
Ohjaajan kokemus ja tietämys opettamastaan aiheesta sekä pedagoginen kyvykkyys.	7	5,5
Ohjaajan ja opiskelijoiden tai opiskelijoiden välillä on vuorovaikutusta.	6	4,7
	128	100,0

Taulukosta 2 (sivu 75) voidaan nähdä, että perusteluja löytyi aineistosta yhteensä 128 kappaletta. Analyysiluokkia on 12, joista 11 on teorialähtöisiä ja yksi, Opintojakso on monipuolinen kokonaisuus, edustaa aineistolähtöistä analyysiluokkaa. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opiskelijat arvostavat verkkoympäristössä monipuolista opiskelumateriaalia, jota on eri muodoissa. Tämä perustelu oli mainittu 18 %:ssa kaikista perusteluista. Tärkeiksi koetaan myös sivuston selkeys ja navigoitavuus (14,8 % perusteluista) sekä ohjaajan saavutettavuus ja reagoitavuus (14,8 %). Tämän tutkimuksen mukaan opiskelijoille vähemmän tärkeitä laadun ulottuvuuksia olivat Ohjaajan ja opiskelijoiden tai opiskelijoiden välillä on vuorovaikutusta (4,7 % kaikista perusteluista), Ohjaajan kokemus ja tietämys opettamastaan aiheesta sekä pedagoginen kyvykkyys (5,5 %) sekä Opiskelija saa palautetta tekemästään työstä (6,3 %).

### 6.5.2 Opintojakson rakenne ja käytettävyys

Hohenthalin ja Varosen (2017) näkemyksen mukaan ohjaajan tulee huolehtia siitä, että opintojakso on rakenteeltaan selkeä ja että opiskelija saa helposti tiedon siitä, miten opintojaksolla on tarkoitus edetä. Watson ym. (2017) ovat havainneet, että opiskelijat odottavat verkko-opintojen rakenteen olevan helposti hahmotettava, jolloin tarvittavat tiedot löytyvät helposti. Jaggarsin ja Xun (2016) tutkimuksesta käy ilmi, että opiskelijat arvostavat tehtävien ja opiskelumateriaalien sijaintien selkeää merkitsemistä ja johdonmukaista sijoittelua. Taulukosta 2 sivulla 75 nähdään, että lähes 15 % Digiope-äänestyksen perusteluista liittyi opintojakson selkeyteen ja helppoon navigoitavuuteen. Selkeys tuli esille oheisissa kommentissa:

[opettaja] sai ilman minkäänlaista lähiopetusta rakennettua selkeän, mielenkiintoisen ja erinomaisesti jäsennellyn kurssin. (Opiskelija 5)

Opintojakson suorittaminen oli jaettu selkeästi ja käytännönläheisesti vaiheisiin. [...] Materiaalit ja lähdeaineistot oli sijoitettu vaiheisiin, joten aiheeseen liittyvää aineistoa oli selkeää löytää. (Opiskelija 17)

[opettajan] kurssissa oli selkeät ja asianmukaiset sivustot. [...] Kurssisisältö jaettu erinomaisesti osiin, ja osioissa tehtävät. (Opiskelija 18)

Verkko-opinnoille ominaista on riippumattomuus ajasta tai paikasta (Banna ym. 2015). Siksi opintojen joustavuutta näiden tekijöiden suhteen ei voida pitää laatu-kriteerinä. Joustavuus kuitenkin mainittiin tavalla tai toisella yli 9 %:ssa kaikista Digiopie-kilpailun perusteluista (taulukko 2, sivu 75). Sanaa 'joustava' ei sellaise-naan aina esiintynyt, mutta tulkitsin opiskelijan tarkoittavan sitä, jos hän viittasi esimerkiksi mahdollisuuteen tehdä opintoja kotoaan käsin tai jos oppimistehtä-villä oli pitkä palautusaika. Keskisarjan, Sivusen, Väinäsen ja Ryyminin (2016) tutkimuksen mukaan erityisesti aikuisopiskelijat kokevat aika- ja paikkavapau-den motivoivana.

...webinaariaikoja oli joustavasti suunniteltu siten, että myös säännöllistä päivätyötä te-kevä löysi itselleen sopivan ryhmän. (Opiskelija 1)

...annan erityiskiitosta siitä, että pystyin toteuttamaan kurssin kokonaan AC-välitteisesti ja opettaja huomioi meidät etäopiskelijat myös hyvin. (Opiskelija 24)

Tehtävien pitkät palautusajat mahdollistivat 3-vuorotyön ja opiskelun yhteensovittamisen täydellisesti. (Opiskelija 36)

### 6.5.3 Opiskelumateriaalit ja oppimistehtävät

Kaikista annetuista perusteluista suurin osa, yhteensä 18 %, liittyi opiskelumate-riaaliin, jonka koettiin olevan monipuolista ja monenlaisessa muodossa. Tämän tutkimuksen perusteella opiskelijat arvostavat oppimista ja oppimistehtäviä tu-kevaa materiaalia, erityisesti videoita, luentotallenteita sekä kattavia materiaali-kokonaisuuksia. Opiskelijat kokivat myös tärkeänä, että opiskeltava materiaali löytyy Moodlesta. Opiskelijoiden perustelut myötäilevät aiempia tutkimustulok-sia (Lee, Toufaily & Zalan 2018; Lipasti ja Marstio 2016; Cubric, Lilley & Clark 2012), joiden mukaan opiskelijat arvostavat hyvin suunniteltua, visuaalisesti pu-huttelevaa ja interaktiivista opiskelusisältöä – tekstiä, kuvia, videoita ja linkkejä.

AC-luennot kuuluvat hyvin (ei suhinaa), luennot tallennetaan ja tallenteita on helppo kat-sella myöhemmin. (Opiskelija 16)

Jos kurssi tungetaan vain täyteen tekstiä ja kirjoitellaan kirjojen nimiä mitkä kannattaa lu-kea niin se ei kovasti motivoi opiskelemaan, enkä sillä tavalla opi kovin hyvin. Esimer-kiksi [kurssin nimi] verkkokurssi oli aivan huippu. Siellä oli niin monessa muodossa ma-teriaalia, että vaikka oli raskas kurssi niin siinä oppi todella paljon ja varmasti kaiken tyy-liset oppijat saivat kurssista paljon irti. Näki, että [opettaja] oli todella paljon aikaa ja vai-vaa tähän käyttänyt ja se kyllä kannatti, koska lopputulos on todella hyvä.

Oppimateriaaleina olleet videoidut keskustelut opettajien kesken olivat erittäin mielenkiintoisia ja avasivat hienosti sitä mistä kyseisellä kurssilla oli kyse, eli [...] Tuntui kuin olisit ollut itse mukana keskustelussa tunnilla. Verkko-opiskelu saattaa olla monesti hie- man "kliinistä" puuhaa, joten on mukava, jos opettaja/opettajat näkevät vaivaa luentojen toteuttamisen kanssa.

Opiskelumateriaalit yhdessä oppimistehtävien kanssa ovat tärkein osa opintojak- soa. Oppimistehtävillä mitataan opiskelijoiden oppimista ja asioiden omaksu- mista. Lehto ym. (2005, 201) tähdentävät, että opiskelijoiden työskentelytapoihin tulee löytää vaihtelevuutta, jolloin oppimistehtävien tekeminen on mielekästä ja kiinnostavaa. Cubricin ym. (2012) tutkimuksessa opiskelijat arvostivat erityisesti interaktiivisia tehtäviä, kuten testejä ja simulaatioita. Oppimistehtäviin liittyviä kommentteja oli 10 %:ssa kaikista perusteluista (taulukko 2, sivu 75). Peruste- luissa korostuivat tehtävien sovellettavuus, monipuolisuus sekä sopiva vaati- vuustaso.

Soveltavat tehtävät ohjasivat oppimista ja valittu verkkokeskusteluryhmä antoi mahdolli- suuden tietojen vertailuun ja taustoittivat tiedon soveltamista hyvin erilaisiin työpaikkoi- hin. (Opiskelija 3)

Verkkokurssi koostuu monipuolisista tehtävistä (kysymyssarjat, avoimet kysymykset, re- ferointi, esseet, kuvaajien analysointi), joihin on annettu myös hyvät, ja TOIMIVAT lähde- linkit. (Opiskelija 33)

Oppimisen kannalta monipuolisesti maalaisjärjellä mietittyjä tehtäviä. (Opiskelija 35)

Erittäin mielenkiintoinen kurssi, sillä opiskelija sai itse valita mistä aiheesta halusi kirjoit- taa esseen kunhan se liittyi opettajan antamiin ohjeisiin ja [kurssin teemaan] (Opiskelija 26)

Lee ym. (2018; ks. myös Barbera, Fernández-Navarro ja Gómez-Rey 2016) sanovat opiskelijoiden pitävän opintojaksoa toimivana silloin, kun se tarjoaa hyödyllisiä ja relevantteja näkökulmia, jotka kytkeytyvät opiskelijan elämään. Schank (2002) toteaa, että opiskelijoiden tulee nähdä yhteys opetettavan asian ja oman elämänsä välillä. Jaettava tieto on oltava asiayhteyteen liittyvää ja sovellettavissa opiskeli- jan omaan maailmaan. Muussa tapauksessa opiskelijan motivaatio kärsii.

Digiope-kilpailun perusteluista 7 %:ssa oli mainittu opintojakson monipuo- lisuus kokonaisuutena. Tällöin voitaisiin ajatella, että opiskelijan kokemus syntyy monipuolisten opiskelumateriaalien ja oppimaan innostavien tehtävien yhteis- vaikutuksena. Yhtenä monipuolisuutta tuovana tekijänä voi olla myös ulkopuo- lisen asiantuntijan, kuten alumnin käyttäminen. Lee ym. (2018) esittävätkin, että

alumnien käyttäminen voi tuoda lisäarvoa, koska opiskelijat ovat luottavat työelämässä olevien ammattilaisten näkemyksiin.

[opettaja] on nähnyt kovasti vaivaa tehdä kurssialustasta monipuolisen ja innostavan. Hän sai meidän koko luokan opiskelemaan [aihe], vaikka kaikki olivat epätoivoisia kurssin alkaessa! (Opiskelija 11)

Opintojakso on erinomaisesti tehty ja käytetty hyviä ja monipuolisia pedagogisia ratkaisuja toteutuksessa. Mukana toteutuksessa on myös asiantuntija [nimi]. (Opiskelija 21)

#### 6.5.4 Vuorovaikutus, ohjaus ja palaute

Tässä tutkimuksessa vajaat lähes 15 % annetuista perusteluista liittyi opiskelijoiden kokemukseen siitä, että ohjaaja oli saavutettavissa ja reagoi nopeasti viesteihin. Tulos on linjassa useiden tutkimusten kanssa (van den Berg 2018; Kyei-Blankson, Ntuli, ja Donnelly 2016), joiden mukaan tunne ohjaajan lähestyttävyydestä on opiskelijoille tärkeää, samoin kuin ohjaajien nopea reagointi opiskelijoiden pulmatilanteissa (Watson ym. 2017). Martinin ja Bolligerin (2018) tutkimuksen mukaan opiskelijat kokevat erittäin hyödyllisinä ohjaajan säännöllisesti lähettämät sähköpostimuistutukset. Keskisarja ym. (2016) ovat saaneet verkko-opiskelijoiltaan positiivista palautetta saavutettavuudesta ja mahdollisuudesta kysyä ja saada ohjausta. Opiskelijat ovat kokeneet, että ohjauksella on ollut vaikutusta myös orientoitumiseen opintojaksolla.

[opettajan] tyyli vetää kurssseja on hyvä, sillä opettaja on aina käytettävissä ja [opettaja] auttaa aina mielellään, oli asia mikä tahansa. (Opiskelija 6)

Heti ensimmäisestä verkkotapaamisesta lähtien tuli tunne, että opettajat olivat meitä opiskelijoita varten ja heitä oli helppo lähestyä, oli asia mikä vain ja he vastasivat kysymyksiimme todella nopeasti. (Opiskelija 29)

Opettaja oli rauhallisen vaativa, tehtävissä selkeät deadlinet, mitä PITI noudattaa tai lentää kurssilta pihalle. Älyttömän hyvä käytäntö, näin pitäisi olla jokaisella kurssilla, välttyttäisiin näiltä hengailijoilta ja 6 vuoden suorittajilta. (Opiskelija 35)

Opettajan oma paneutuminen sekä läsnäolo opintojakson toteutuksessa oli todella hyvää. (Opiskelija 48)

Opintojaksolla etenemisessä auttavat selkeän rakenteen lisäksi riittävän informatiiviset ja yksiselitteiset ohjeistukset. Tässä tutkimuksessa ohjeistuksiksi mielle-

tään opintojakson sisältö- ja tavoitekuvaukset, oppimistehtävien ohjeistukset, etenemisaikataulun kuvaus sekä arvioinnin perusteet. Opiskelijoiden perusteluissa ohjeistuksiin liittyviä mainintoja oli alle 9 %:ssa kaikista perusteluista (taulukko 2 sivulla 75). Yleisimmin tulivat mainituiksi selkeät osaamistavoitteet, aikataulut ja tehtävien ohjeistukset. Liu, Bonk, Magjuka, Lee ja Su (2005) sekä Barbera ym. (2016) vahvistavat omilla havainnoillaan, että opiskelijat odottavat opintojaksolta helposti hahmotettavaa ”runkoa”, johon sisältyvät helposti löydettävät suoritusohjeet, osaamistavoitteet, palautusaikataulut ja arviointikriteerit.

Aikataulut oli helposti nähtävillä ja moodleen oli merkitty selkeästi mitä pitää missäkin vaiheessa tehdä ja osata. (Opiskelija 14)

Opettaja teki heti kurssin alusta selväksi, mitkä ovat kurssin kriteerit ja aikataulu. (Opiskelija 31)

Kurssin osaamistavoitteet olivat selkeänä mielessäni jo kurssin alussa, joskin vähän hirvittäen odotin kuinka tulen ne saavuttamaan pelkästään verkkokurssin avulla. (Opiskelija 5)

Opiskelijoiden Digiopie-kilpailussa antamista perusteluista hieman yli 6 % koski palautteen saamista. Perusteluissa mainittiin palautteen henkilökohtaisuus, kannustavuus ja sen oppimista tukeva vaikutus. Palautteen antamisen tärkeys ilmeni myös Mankin ym. (2019) tutkimuksesta. Tutkimuksessa todetaan, että opiskelija voi kokea palautteen dialogiksi ohjaajan kanssa, jolloin se tuo ohjaajaa lähemmäksi. Sen lisäksi palaute antaa opiskelijalle kuvaa hänen työskentelynsä tasosta ja viitoittaa suuntaa jatkotyöskentelylle. Nämä seikat tulivat ilmi seuraavissa kommentteissa:

(Opettaja) kommentoi tehtäviä niin, että jokainen oppi varmasti niistäkin vielä lisää. (Opiskelija 7)

Jokaisessa vaiheessa palautetusta tehtäväosiosta sai erikseen palautetta, jotta tiesi kehittämistarpeet seuraavaan vaiheeseen edetessä - Jokaisessa vaiheessa oli opettajan videomuotoinen alustus aiheeseen ja vaiheen tehtäväpalautuksista annettu ryhmäpalaute videomuodossa henkilökohtaisen tekstimuotoisen palautteen lisäksi. (Opiskelija 17)

Tehtävistä annettu palaute tuki oppimista, tehtävien vaikeusaste nousujohteista. (Opiskelija 32)

Opettaja ei pelkästään arvioinut palautettuja tehtäviä vaan antoi niistä vielä palautetta, joka on tehtävien ja opiskelijoiden lukumäärä huomioiden aika kova suoritus lehtorilta itseltään. (Opiskelija 36)



Opettajan oma paneutuminen sekä läsnäolo opintojakson toteutuksessa oli todella hyvää. Myös opintojaksosta saatu palaute oli hyödyllistä ja oppimiseen kannustavaa. (Opiskelija 48)

Ohjaajan kokemus ja tietämys opettamastaan aiheesta sekä pedagoginen kyvykyys esiintyi yli 5 %:ssa opiskelijoiden kertomista perusteluista.

Opettajalla selkeä asiantuntemus ja osaamisen taso. (Opiskelija 18)

Kurssi on "helmi" muiden joukossa, ammattitaitoinen [opettajan nimi] on vaativa mutta tasapuolinen. (Opiskelija 25)

Hieman alle 5 % perusteluista liittyi vuorovaikutukseen ohjaajan ja opiskelijoiden välillä tai opiskelijoiden kesken. Kyei-Blankson ym. (2016) sekä van den Berg (2018) ovat havainneet, että kommunikointi ohjaajan kanssa tai ryhmän jäsenten kesken on opiskelijoille tärkeää ja että ohjaus edesauttaa osallistumista ja oppimista (Banna ym. 2015). Joillekin opiskelijoille vuorovaikutus näyttäytyy välittämisenä (Jaggars & Xu 2016).

... verkkokeskusteluryhmä antoi mahdollisuuden tietojen vertailuun ja taustoittivat tiedon soveltamista hyvin erilaisiin työpaikkoihin. (Opiskelija 3)

Kurssilla olevat webcamien avulla tapahtuvat live-opetukset olivat äärimmäisen tehokkaita oppimisen kannalta. (Opiskelija 34)

Nuo keskustelualueelle tehtävät palautukset olivat erittäin mukavia, syntyi keskustelua ja mielipiteitä sai jaettua opiskelijoiden kesken. Opettajakin otti kantaa keskusteluun. Oli todella osallistavaa toimintaa. (Opiskelija 18)

## 7 POHDINTA

Tämän laadullisen tutkimuksen tavoitteena oli löytää vastaus siihen, miten ja millaisista elementeistä rakentuu laadukas verkko-opetus. Tutkimus toteutettiin eräässä suurehkoissa suomalaisessa ammattikorkeakoulussa. Haastateltavina oli seitsemän ohjaajaa, jotka oli palkittu ammattikorkeakoulun Digiopie-palkinnolla laadukkaista verkko-opintojaksoistaan vuosina 2017–2019. Palkittuja verkko-opintojaksoja oli kaikkiaan yhdeksän, eli yksi ohjaaja oli saanut palkinnon kolme kertaa. Laadukkaan verkko-opetuksen toista näkökulmaa edustivat 128 perustelua, joita 48 opiskelijaa oli antanut parhaimpina pitämilleen opintojaksoille Digiopie-kilpailun äänestyksessä. Pohdintaan on tuotu lisäksi muutamia omia havaintojani, joita tein tarkasteltuani opintojaksoja Moodlessa.

Laadukkaan verkko-opintojakson ominaisuudet voi tiivistää Hohenthalin ja Varosen (2017) kriteeristöä mukaillen muutaman ydinkohtaan. Perustavina asioina voidaan pitää opintojakson selkeyttä ja helppokäyttöisyyttä. Opintojakso sisältää työelämä- ja osaamislähtöisesti määritellyt tavoitteet ja oppimistehtävät, joiden tueksi on valittu ajantasaista ja monipuolista opiskelumateriaalia. Pedagogiset ratkaisut on suunniteltu kohderyhmä huomioiden siten, että opiskelija pystyy hyödyntämään aiemmin oppimaansa ja rakentamaan uutta tietoa aiemman osaamisensa päälle. Opiskelija saa opintojaksolla säännöllistä ohjausta ja palautetta, jonka lisäksi vuorovaikutuksellisuus on mahdollistettu. Arviointi on läpinäkyvää, monipuolista ja se kehittää reflektio-osaamista. Jos ajatellaan tämän tutkimuksen tuloksia kokonaisuutena, voidaan todeta, että Hohenthalin ja Varosen (2017) kriteeristön mukaiset elementit löytyivät pääpiirteissään kaikilta Digiopie-palkituilta verkko-opintojaksoilta.

## 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

### 7.1.1 Opintojaksojen etukäteissuunnittelu

Laadukkaan verkko-opintojakson suunnittelutyö alkaa opintojakson tavoite- ja sisältökuvauksiin perehtymisellä. Seuraavana työvaiheena on jakaa opintojakso pienempiin osakokonaisuuksiin tai teemoihin sisältö- ja tavoitekuvauksia muokailleen. Kun osakokonaisuudet tai teemat ovat valmiina, seuraa pohdintaa siitä, miten opiskelijat saataisiin parhaiten oppimaan halutut asiat – millaista opiskelumateriaalia tarvitaan ja millaisia oppimistehtäviä niiden tueksi pitää tehdä. Opintojaksolle ilmoittautuneiden aiemmalla osaamisella saattaa olla vaikutusta siihen, millaiseksi opintojakso lopulta muodostuu. Opintojakson suunnittelutyön ytimenä on aina myös työelämälähtöisyys, kuten ammattikorkeakoulussa kuuluu-kin (Hohenthal & Varonen 2017).

Tässä tutkimuksessa viisi opintojaksoa oli sellaisia, joissa osallistujat olivat pääosin työssäkäyviä aikuisia. Verkko-opetuksen opiskelijälähtöinen ajattelu ilmeni siten, että opintojaksot luotiin aidosti aika- ja paikkariippumattomiksi. Kaikki opiskelumateriaali oli saatavissa verkossa, mahdolliset luennot tallennettiin myöhemmin katsottaviksi, eikä ryhmätöitä juuri ollut. Haastatteluissa ilmeni, että etenkin työssäkäyvien aikuisopiskelijoiden innokkuus yhteiseen tekemiseen on laimeaa. Syitä tähän ovat hankaluus sovitella ryhmäläisten aikatauluja yhteen sekä mahdolliset aiemmat huonot kokemukset ryhmätöistä, joihin kaikki jäsenet eivät sitoudu. Samankaltaiset syyt ryhmätöiden epäsuosiolle ovat tulleet esille Haltian (2017) tutkimuksessa, kun hän on tarkastellut ryhmätöitä oppimistapana. Myös Cubricin ym. (2012) mukaan opiskelijat eivät koe yhdessä tekemisen tarjoavan todellisen oppimisen kokemuksia.

Opintojakson rakentaminen Moodleen vaatii näkemystä, jotta lopputuloksesta ei tulisi sekava. Ohjaajien pyrkimyksenä oli tehdä helposti hahmotettava ja selkeä kokonaisuus, jolloin tarvittavat tiedot löytyvät yhdellä silmäyksellä. Opiskelijoiden perusteluissa sivuston selkeys ja helppo navigoitavuus saivat toiseksi eniten mainintoja. Selkeyden ja hahmotettavuuden merkittävyys opiskelijoille saa tukea useista aiemmista tutkimuksista (Martínez-Argüelles ym. 2013; Mtebe

& Raphael 2018; Asgarpoor 2019). Digiopie-palkituissa opintojaksoissa ohjaajat olivat kiinnittäneet huomiota opiskelumateriaalien otsikointeihin sekä linkkien kuvausteksteihin, jotka oli nimetty yksilöivästi. Kuvia oli käytetty säästeliäästi. Lisäksi moduulien tai välilehtien ytimekkäät ja informatiiviset otsikot auttoivat kokonaisuuden hahmottamisessa ja asioiden löytämisessä (esimerkki 1).



ESIMERKKI 1. "Sosiaalialan vuorovaikutusosaaminen" -opintojakson välilehtinäkömä.

Hieman yllättävä havainto oli, että vain kahdella verkko-opintojaksolla kerrottiin selkeästi opintojakson kokonaiskesto, eli aloitus- ja lopetuspäivät, tai nonstop-koulutuksen ollessa kyseessä opintojakson arvioitu suoritus aika. Opiskelijoilla on yleensä meneillään useampi opintojakso yhtä aikaa, joten kyseinen tieto on olennainen jo kokonaiskeston hahmotettavuudenkin takia. Koska oppimistehtävien palautuspäivät tai tenttipäivät ovat verkko-opinnoissa työtä rytmittävä tekijä, tulisi aikataulutuksen olla opiskelijan näkyvillä aina, kun hän kirjautuu opintojaksolle. Erikseen auki klikattavana tiedosto ei ole tähän tarkoitukseen paras vaihtoehto. Niillä opintojaksoilla, joilla oli oppimistehtäväkohtaisia deadlineja, eteneminen oli kuvattu useimmiten taulukossa ja yhdessä tapauksessa visuaalisesti helposti hahmotettavalla aikajanalla (kuvio 1).

## Opintojaksolla eteneminen



KUVIO 1. Opintojakson aikataulut ja eteneminen oppimistehtävittäin kuvattuna janalle ”Henkilöstöjohtaminen ja työoikeus”-opintojakson aloitussivulla. Ohjaaja käytti samanlaista janaa palkitulla toteutuksellaan vuonna 2019.

Itsenäinen työskentely verkko-opintojen parissa saattaa houkuttaa opiskelijaa ”menemään sieltä, missä aita on matalin”. COVID-19 pandemian aikana verkko-opintojen määrän kasvaessa on saatu viitteitä siitä, että huijaaminen (Rossiter 2021) ja plagiointi (Gregory 2020), ovat lisääntyneet korkeakouluissa. Millward (2020) arvelee, että verkko-opiskeluun liittyvästä vilpistä päästään tuskin koskaan eroon, mutta asialle voidaan tehdä kuitenkin jotain. Oppimistehtäviä ja tenttejä voidaan toteuttaa verkko-oppimisympäristössä erilaisin teknisin ratkaisuin siten, että vilpin mahdollisuudet vähenevät. Yksinkertaisin keino vilpin estämiseksi on kuitenkin riittävä tiedottaminen. Tätä keinoa ohjaajat eivät olleet juurikaan hyödyntäneet. Oppilaitosten tutkinto-opiskelijoille eettisistä käytännöistä kerrotaan opintojen aikana, mutta esimerkiksi avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijoille plagioinnin tunnusmerkistö voi olla vieras.

### 7.1.2 Opiskelumateriaali ja oppimistehtävät

Opiskelumateriaalin keskeisin tehtävä on tukea oppimistehtävien tekemistä ja niiden avulla luodaan myös kytkös työelämään. Materiaalin tulisi olla valmiina

Moodlessa, eikä niin, että opiskelijan tarvitsisi lähteä etsimään sitä itse. Opiskelijat arvostavat monipuolisuutta sekä opiskelumateriaaleissa että oppimistehtävissä. Tässä tutkimuksessa valtaosa opiskelijoiden perusteluista liittyikin monipuoliseen ja eri muodoissa tarjottavaan opiskelumateriaaliin. Opiskelumateriaalia oli tarjolla esimerkiksi julkaisuina, e-kirjoina, videoina tai luentotallenteina. Opiskelumateriaalien monimuotoisuuden arvostaminen on tullut esille useissa muissakin tutkimuksissa (Martínez-Argüelles ym. 2013; Budhai & Skipwith 2017).

Oppimistehtävämuodoiksi ohjaajat olivat valinneet yleisimmin oppimispäiväkirjan, reflektoitavan tehtävän ja referaatin. Opiskelijoille ei tarjottu valinnaisuutta oppimistehtävissä, jolloin he olisivat voineet valita itselleen mieluisamman suorittamistavan, tai valita vaihtoehtoisista tehtävistä itselleen sopivimman. Valinnaisuus voisi lisätä opiskelijatytytyväisyyttä ja monipuolistaa ohjaajan tarkastustyötä. Sen sijaan eri alojen opiskelijat oli huomioitu joillain opintojaksoilla siten, että he saivat tehdä oppimistehtävät omiin aloihinsa liittyen.

Yleisen määritelmän mukaan yksi opintopiste tarkoittaa 27 tuntia opiskelijan työtä. Opiskelijan työmäärän jakautumista opintojaksolla tulisi jollain lailla havainnollistaa tarkemmin. Yhtä opintojaksoa lukuun ottamatta kaikilta opintojaksoilta puuttui tieto siitä, paljonko yksittäisen oppimistehtävän tekemiseen menee arviolta aikaa. Tieto olisi oleellinen opiskelijan suunnitellessa omia aikataulujaan (Forde ja Gallagher 2020). Myös oppimistehtävien palautuspäiviä joutui joiltain opintojaksoilta etsimään, jos niitä ei ollut näkyvillä heti aloitussivulla tai mainittuna moduulin tai välilehden otsikossa.

Tämän tutkimuksen mukaan oppimistehtävien arviointiperusteiden monipuolisuus ja läpinäkyvyys ei ollut opiskelijoille merkityksellinen asia, koska siihen liittyviä perusteluja ei annettu yhtään. Tulos poikkeaa aiemmista tutkimuksista, koska todellisuudessa edellä mainitut seikat ovat opiskelijalle erittäin tärkeitä. Näin voidaan päätellä aiempien tutkimusten perusteella (Martínez-Argüelles ym. 2013; Watson ym. 2017). Syy siihen, miksi arviointiperusteiden ”hyvyys” ei tullut kenellekään mieleen mainita voi johtua siitä, että opintojaksoa arvioita-

essa opiskelija nostaa päällimmäisiksi konkreettisina tuntuvat asiat, eli opintojakson rakenteen verkkoalustalla, oppimistehtävät, opiskelumateriaalin sekä vuorovaikutuksen ohjaajan kanssa.

Tutkittavassa korkeakoulussa opiskelijoille on laadittu kirjoittamisen tueksi valmiita mallipohjia, joissa on huomioitu esimerkiksi tekstin asettelu, fonttityyppi ja fonttikoko. Mikäli mallipohjaa tarvitaan, olisi se hyvä tallentaa opintojakson verkkoalustalle, vaikka se opiskelijoiden intranetistä löytyykin. Pahimmillaan opiskelijan aikaa kuluu epäoleelliseen, kun hän miettii sopivia asetteluja ja tekstiformaatteja. Esimerkiksi avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijat eivät aina tiedä mallipohjien olemassaolosta, eivätkä siten osaa niitä edes etsiä. Edellä mainittu ryhmä ei myöskään ole aina tietoinen lähdeviitteiden ja lähteiden merkitsemistavoista, jolloin linkki ohjeisiin auttaisi opiskelijaa tässäkin asiassa.

### **7.1.3 Vuorovaikutus opintojaksolla**

Vuorovaikutusta ja ohjausta voi toteuttaa verkko-opetuksessa monella tavalla. Yllättävää oli se, että opiskelijoiden perusteluissa kolme vähiten mainintoja saanutta seikkaa liittyivät kaikki vuorovaikutukseen, ohjaukseen ja palautteen saamiseen (taulukko 2 sivulla 75). Barbera ym. (2016) ovat saaneet samanlaisia tuloksia. Niiden mukaan ohjaus tai vuorovaikutus ohjaajan kanssa eivät ole oleellisia laatukriteereitä verkko-opintojaksolla. Tutkijat pitivät tulosta poikkeavana, sillä useat tutkimukset kertovat päinvastaista. Tässä tutkimuksessa ilmiötä voi selittää ainakin ohjaajien itsensä (osittain omilla kasvoillaan) tekemät videot, joita katselemalla ja kuuntelemalla opiskelijan oli mahdollista päästä lähelle aidon kohtaamisen kokemusta. Lisäksi on todennäköistä, että opiskelijat kokivat annetut ohjeistukset selkeinä ja yksiselitteisinä. Vaikka suoraa vuorovaikutusta ohjaajan ja opiskelijan välillä ei olisikaan, jonkinlainen tunne ohjaajan läsnäolosta on opiskelijalle kuitenkin tärkeää. Tämä tutkimus vahvisti jo aiemmin tiedettyä (mm. Watson ym. 2017), jonka mukaan opiskelijan kannalta tärkeä asia vuorovaikutuksessa on se, että ohjaaja on tarvittaessa saavutettavissa ja että hän reagoi nopeasti viesteihin. Saavutettavuuden tärkeyttä voisi rinnastaa lähiopetukseen, jossa ohjaaja

on konkreettisesti ja säännöllisesti opiskelijoiden ulottuvilla. Miksi verkossa annettava opetus muuttaisi tilanteen?

Jotta kynnyks lähestyä ohjaajaa olisi mahdollisimman matala, on opiskelijoille tärkeää kertoa mitä kautta ohjeistusta saa, mihin aikoihin ja kuinka nopeasti. Ohjaajat kertoivat vastaavansa opiskelijoiden yhteydenottoihin mahdollisimman nopeasti, mutta lähes jokaiselta opintojaksolta puuttui auki kirjoitettuna tieto saatavilla olevan ohjauksen ajasta ja nopeudesta. Opiskelijaa kiinnostaa, saako hän ohjausta esimerkiksi iltaisin ja viikonloppuisin, tai millä aikavälillä ohjausta ei ole saatavissa. Nämä voisi kertoa esimerkiksi omakuvan yhteydessä aloitussivulla. Ohjauksen näkökulmasta kyseiset tiedot olisi hyvä kertoa (Asgarpoor 2019).

Opintojaksojen Moodle-alustoilla huomio kiinnittyi ohjaajien vuorovaikutuksen tyyliin. Lähes kaikki ohjaajat tekivät omilla kasvoillaan erilaisia sisältöjä, kuten live-aloitustilaisuuksia verkossa, videoituja tallenteita simulaatioista tai luentotallenteita. Ohjeistukset ja ylipäättään kaikki tekstit olivat henkilökohtaisesti puhuttelevia eli niissä käytettiin sinuttelua sekä osin rentoa ja epämuodollista kieltä. Moodle-toteutuksista kuvastui hyvin opettajien oma persoona. Leppisaari ja Helenius (2005) toteavatkin, että opettajan persoonallinen ”esiintyminen” verkossa on tärkeää oppimisen kannalta. Opintojaksoille toisi lisää lähestyttävyyttä ohjaajan omakuva, jota monet olivat käyttäneetkin. Sen lisäksi olisi voinut olla lyhyt esittelyteksti esimerkiksi ohjaajan opettamista muista aineista tai tehtävistä.

Opiskelijoiden ryhmäyttämistä, eli tutustumista toisiinsa pidetään usein tavoiteltavana asiana. Tässä tutkimuksessa kuusi ohjaajaa yhdeksästä ei kokenut ryhmäyttämistä tarpeelliseksi. Tulosta saattaa selittää se, että koska opiskelijoilla ei ollut mitään kytköstä toisiinsa ennen tai jälkeen opintojen, ohjaajilla ei ollut mitään syytä edistää heidän toimimistaan yhdessä. Eräs ohjaaja totesi myös, että ryhmäyttäminen vaatii aikaa ja on pois varsinaisesta opiskeluun käytettävästä ajasta. On myös oletettavaa, että etenkin työssäkäyvät aikuiset eivät halua osallistua esittelytilaisuuksiin, koska niitä ei koeta tarpeellisiksi. Downing ym. (2007) ehdottavat, että opiskelijoiden ryhmäyttämistä tulee edistää vain, jos sillä on merkitystä oppimisen kannalta.



Useissa tutkimuksissa korostetaan opiskelijalle annettavan palautteen merkitystä. Kaikki ohjaajat antoivat henkilökohtaista palautetta yhdestä tai useammasta oppimistehtävästä. Tämän lisäksi monet antoivat palautetta vielä koko ryhmälle. Palautteen sisältö oli kannustavaa, ohjaavaa ja eteenpäin katsovaa. Ohjaajien tapa antaa palautetta tuki opiskelijoiden oppimista. Peroukidoun ja Koufoun (2019) vahvistavat omilla havainnoillaan, että henkilökohtainen palaute auttaa opiskelijaa refleктоimaan ja huomaamaan virheet. Yksilöllisyys motivoi oppijoita ja parantaa heidän suorituskykyään ajan myötä. Palautteen ei kuitenkaan tarvitse aina olla suoraan ohjaajan antamaa, vaan joissain tapauksissa palautteenantoa voi automatisoida osaksi tenttejä ja oppimistehtäviä. Yksi palkituista opintojaksoista oli lähes täysin automatisoitu, eikä siihen sisällynyt ohjaajan ja opiskelijan välistä suoraa vuorovaikutusta tai jatkuvaa ohjausta. Yhteistä aloitustilaisuutta ei ollut ja opiskelija tutustui suoritusohjeisiin ja -vaatimuksiin omaehtoisesti. Opintojaksolla eteneminen perustui opiskelijan itsenäiseen työskentelyyn. Vuorovaikutteisuus ja palautteenanto toteutuivat interaktiivisten videoiden ja oppimistehtävien välityksellä. Kun opiskelija oli tehnyt oppimistehtävän, hän sai välittömästi palautteen, jonka opettaja oli ennalta kirjoittanut oppimistehtävän yhteyteen.

Automaattisella palautteella on hyvät puolensa. Suominen ja Hakanurmi (2013) huomauttavat, että automaattisen palautteen etuna on sen nopeus – opiskelija saa välittömän ”palkinnon” tekemästään työstä. Zhu, Lee, Wang, Liu, Belur ja Pallant (2017) sekä Suominen ja Hakanurmi (2013) ovat havainneet, että suurin osa opiskelijoista hyödyntää saamaansa automaattista palautetta tarkistamalla vastauksensa. Lisäksi opiskelijoiden tulokset paranevat merkittävästi, mikäli heillä on palautteen saamisen jälkeen mahdollisuus yrittää parantaa suoritustaan. Automaattinen palaute on myös henkilökohtaista verrattuna ryhmäpalautteeseen.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Kiviniemen (2018) mukaan laadulliselle tutkimukselle on luonteenomaista, että työn edetessä tutkijalle avautuu aina uusia ja mielenkiintoisia näkökulmia. Siksi on tärkeää selkeyttää tutkimusasetelma heti alussa ja tehdä tiukka rajaus tutkimustehtävään. Näin toimien tutkija tulee samalla ottaneeksi kantaa siihen mitä hän haluaa nostaa esille ilmiön ydinsanomaksi. Laadullista tutkimusta värittää aina tutkijan tekemät tulkinnat ja raportoidessaan tutkimuksen tuloksia hän tekee valintaa siitä, mitä kertoo. Tuomi & Sarajärvi (2018) sanovat, että laadullisessa tutkimuksessa voidaan kyseenalaistaa myös opiskelijoiden ja opettajien kokemuksia ja heidän niistä tekemiensä tulkintojen ”oikeellisuutta” suhteessa totuuteen. Tutkija voi kuitenkin sivuuttaa tällaiset pohdinnat tarkoituksettomina.

Tieteelliselle työlle olennaista on läpinäkyvyys, joka voidaan luotettavasti osoittaa riittävän tarkalla dokumentaatiolla (Kananen 2017). Tämän tutkimuksen lähtötilanne, käytetyt tutkimusmenetelmät ja niiden perustelut on kuvattu mahdollisimman tarkoin luvussa neljä. Kuvauksen perusteella ulkopuoliset voivat arvioida tutkimusprosessin vaiheita ja saatujen tulosten luotettavuutta.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) huomauttavat, että laadullisessa tutkimuksessa tutkimustulosten luotettavuutta ei voida mitata validiteetilla tai yleistettävyydellä. Sen sijaan voidaan puhua siirrettävyydestä, jolloin tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen tulokset ovat yleistettävissä tai siirrettävissä toiseen samanlaiseen kontekstiin. Mikäli tätä tutkimusta vastaava tutkimus tehtäisiin toisessa ammatikorkeakoulussa, tuottaisi se todennäköisesti pääpiirteissään samanlaisia tuloksia. Väitettä voidaan perustella sillä, että tämän tutkimuksen tulokset olivat linjassa aiempien vastaavasta aiheesta tehtyjen tutkimusten kanssa.

Tutkimuksen edetessä oli havaittavissa, että ohjaajien haastatteluista saamani vastaukset riittivät kattamaan tutkimuskysymyksissä esitetyt tutkimustehtävät. Sen perusteella voidaan päätellä, että haastatteluteemat sekä tarkentavat kysymykset oli valittu ja muotoiltu riittävällä tarkkuudella. Hirsjärvi ja Hurme (2008) sanovatkin, että tarvittavan tiedon saaminen turvataan valmistelemalla teema-alueet siten, että haastattelu kohdentuu tutkimuskysymysten kannalta oleellisiin asioihin. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan kuitenkin kyseenalaistaa

siitä, että osaa tutkittavista oli haastateltu jo vuonna 2018 samaan aihepiiriin liittyen, mutta hieman erilaisella haastattelulomakkeella. Haastattelulomakkeiden erilaisuuksista on kerrottu tarkemmin alaluvussa 4.5.2. Koen, että tutkimuksen luotettavuus ei vaarantunut erilaisten lomakkeiden vuoksi. Pääsyyinä tähän on se, että vanhimmat palkitut verkko-opintojaksot oli pidetty jo kolmisen vuotta sitten. Sen jälkeen ohjaajilla on ollut saman opintojakson toisintoja uusille ryhmille aina tähän päivään saakka. Uudelleen haastateltaessa vaarana olisi ollut eri aikaan toteutettujen opintojaksojen sekoittaminen toisiinsa.

Haastateltavien sopiva määrä on laadullisen tutkimuksen ratkaisematon kysymys (Puusniekka, A. & Saaranen-Kauppinen 2006b). Tässä tutkimuksessa haastateltavien ohjaajien määrä perustui Digiopie-kilpailussa vuosina 2017–2019 palkittujen ohjaajien määrään. Joillakin palkituilla opintojaksoilla oli useampia ohjaajia, mutta koska vain yhtä opintojakson vastuuhjaajaa haastateltiin, pohdittavaksi jää, olisivatko tutkimuksen tulokset olleet erilaiset, mikäli kaikkia ohjaajia olisi haastateltu. Oma arvioni on, että tulokset eivät poikkeaisi nyt saaduista. Perustan arvioni siihen, että ohjaajat ovat tehneet hyvin tiivistä yhteistyötä suunnittellessaan ja rakentaessaan opintojaksoaan. Heidän on täytynyt sopia keskenään esimerkiksi opiskelumateriaalit, oppimistehtävät sekä vuorovaikutuksen muodot, ja siten luoda yhteinen ymmärrys verkko-opetuksen toteuttamisesta.

Voidaan myös pohtia sitä, olisiko haastateltavaksi pitänyt ottaa aiempien vuosien Digiopie-palkittuja, jotta haastateltavia olisi saatu enemmän. Päädyin kuitenkin kolmeen viimeisimpään vuoteen kahdesta syystä. Ensimmäkin, on inhimillistä, että neljä vuotta sitten pidettyjen opintojaksojen yksityiskohtia olisi voinut olla vaikea palauttaa mieleen, etenkin kun ohjaajilla oli ollut jo uusia toteutuksia samasta opintojaksosta. Toiseksi verkko-opetuksen teknologia ja myös verkopedagogiikka on kehittynyt muutamassa vuodessa paljon, joten usean vuoden takaisten asioiden tutkiminen ei olisi kaikilta osilta antanut relevanttia ja tähän päivään sovellettavaa tietoa.

Vaikka haastateltavien määrä tuntuisi pienehköltä, niin voidaan ajatella, että sitä kompensoi opiskelijoiden kommentteista koottu aineisto. Aineistoa voi-

daan kritisoida siitä, että opiskelijoiden antamat perustelut parhaiksi kokemistaan opintojaksoista eivät välttämättä liittyneet tässä tutkimuksessa haastateltujen ohjaajien opintojaksoihin. Opiskelijoiden perustelut koskivat kaikkiaan 28 opintojaksoa, jotka oli valittu kaikkien Digiopie-ehdotusten joukosta arviointiraidin lähempään tarkasteluun ja joiden joukosta palkitut lopulta valittiin. Tätä en koe ongelmana, sillä pelkästään palkittujen töiden perusteluja olisi ollut niin vähän, että tulososio olisi jäänyt kovin lyhyeksi ja vajavaiseksi. Perustelut olivat kuitenkin opiskelijoiden mielipiteitä laadukkaasta verkko-opetuksesta, riippumatta siitä mitä opintojaksoa koskien se oli annettu.

### 7.3 Jatkotutkimusaiheet

Helposti ajatellaan, että opintojakson toteuttaminen verkko-opetuksena on jollain lailla vähemmän työllistävää kuin luokkahuoneopetus. Opetusalan Ammattijärjestön OAJ:n tekemässä tutkimuksessa yli puolet ammattikorkeakouluopettajista koki, että heidän työmääränsä on lisääntynyt, jos verrataan saman laajuisia lähiopetus- ja verkko-opetuskokonaisuuksia toisiinsa (Hietikko, Ilves & Salo 2016). Tätä asiaa voisi tutkia tarkemmin – paljonko opintojakson suunnittelemiseen ja toteuttamiseen menee aikaa ja mihin vaiheisiin ajankäyttö painottuu. Eräs Digiopie-palkituista ohjaajista arvioi käyttäneensä ajallisesti lähes kuukauden päivät pelkästään valmisteleviin töihin. Kyseinen opintojakso sisälsi pitkälle vietyä automatisointia oppimistehtävien arvioinnissa ja palautteen annossa sekä itse tehtyjä videoita. Eräs toinen ohjaaja arvioi opintojakson suunnittelun ja toteutuksen muuttavan kuormituspistettä verrattuna ”perinteiseen” luokkahuoneopetukseen. Ohjaaja kertoi, että valmistelevat työt ovat monin verroin rankemmat kuin kontaktiopetuksessa, koska opintojakson tulee olla kokonaisuutena valmis sillä hetkellä, kun opiskelija kirjautuu opintojaksolle. Toisaalta opintojakson jo ”pyöriessä” ohjaaja voi päästä hieman helpommalla.

Tämän tutkimuksen perusteella ei voida suoraan päätellä, olivatko ohjaajien ja opiskelijoiden näkemykset täysin yhteneväisiä sen suhteen, millaisista elementeistä rakentuu laadukas verkko-opintopaketti. Toinen mahdollinen tutkimusaihe voisikin olla se, millaisista elementeistä koostuvaksi kukin toimija, esimerkiksi järjestelmän ylläpitäjä, ohjaaja ja opiskelija, mieltää laadukkaana verkko-opetuksen. Smidt, Li, Bunk, Kochem ja McAndrew (2017) havaitsivat, että edellä mainitut ryhmät painottivat eri elementtien tärkeyttä eri tavoin. Esimerkiksi opintopaketin selkeys oli opiskelijoiden mielestä kaikkein tärkein asia, kun taas ohjaajat asettivat monta muuta asiaa selkeyden edelle. Samoin ohjaajien saavutettavuus oli opiskelijoille tärkeää, mutta ylläpitäjien tai ohjaajien prioriteetissa se ei ollut. Sen sijaan ylläpitäjät ja ohjaajat kokivat opintopakettiin sisältyvän vuorovaikutuksen tärkeäksi, mutta opiskelijoille moni muu asia nousi tärkeämmäksi. Uppal ym. (2018) toteavat, että verkossa toteutettavan opintopaketin onnistumisen mittarina voidaan pitää opiskelijoiden tyytyväisyyttä ja heidän halukkuuttaan osallistua verkko-opetukseen uudelleen.

Kolmas jatkotutkimuksen aihe voisi olla vertaileva tutkimus, jossa ammattikorkeakoulun tutkintoa tekevät opiskelijat sekä avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijat arvioisivat verkko-opetuksen laatua samalla opintopaketilla. Tutkimusasetelmaan toisi mielenkiintoa se, että avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijat ovat (toisin kuin AMK-tason tutkinto-opiskelijat) usein jo työelämässä olevia ammattilaisia, jotka hakevat opinnoillaan päivitystä tai lisäosaamista. Lisäksi verkossa opiskelu voi olla joillekin heistä täysin uusi kokemus.

## 8 LÄHTEET

- Arvaja, M. & Mäkitalo-Siegl, K. 2006. Yhteisöllisen oppimisen kognitiiviset, sosiaaliset ja kontekstuaaliset tekijät: verkkovuorovaikutuksen näkökulma. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen, E. Lehtinen & M. Arvaja (toim.) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. Porvoo ; Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Asgarpoor, J. S. 2019. Asynchronous course design 101. Huntsville: American Society for Engineering Management (ASEM).
- Banna, J., Lin, M.-F. G., Stewart, M., & Fialkowski, M. K. 2015. Interaction matters: Strategies to promote engaged learning in an online introductory nutrition course. *Journal of Online Learning and Teaching* 11 (2), 249–261.
- Barbera, E., Fernández-Navarro, F. & Gómez-Rey, P. 2016. Measuring teachers and learners' perceptions of the quality of their online learning experience. *Distance Education* 37 (2), 146–163.
- Bell, F. 2011. Connectivism: Its place in theory-informed research and innovation in technology-enabled learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning* 12 (3), 98–118.
- Bolton, D., Northcote, M., Kilgour, P., & Hinze, J. 2017. Using the perceptions of online university students to improve the pedagogy and practice of distance educators: Them helping us to improve IT. In H. Partridge, K. Davis, & J. Thomas (Eds.), *Me, Us, IT!*. Paper presented at the 34th International Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (ASCILITE) Conference, University of Southern Queensland, Toowoomba, 4-6 December (pp. 181–190). Tugun, Australia: ASCILITE. <http://2017conference.ascilite.org/wp-content/uploads/2017/11/ASCILITE-2017-Proceeding.pdf>. Luettu 14.1.2019.
- Budhai, S. S., & Skipwith, K. B. 2017. Best practices in engaging online learners through active and experiential learning strategies. Routledge.

- Cole, M., Shelley, D. & Swartz, L. 2014. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15 (6), 111–131.
- Crews, T. B. & Wilkinson, K. 2015. Online quality course design vs. quality teaching: aligning quality matters standards to principles for good teaching. *The Journal of Research in Business Education*, 57 (1), 47–63.
- Cubric, M., Lilley, M. & Clark, K. 2012. An evaluation of online distance learning programmes through the lens of students' expectations. *European Conference on e-Learning; Kidmore End*, 106–XII.
- Devine, J. & Gordon, M. 2020. Cultivating Community: Constructivist online learning in a teacher leadership program. *International Journal of Social Policy and Education*, 2 (2) April, 1–13.
- Diakonia-ammattikorkeakoulu. 2020. Näin tulkitset arviointikirjaa. <https://diak.screenstepslive.com/s/755/m/66109/1/797961-nain-tulkitset-arviointikirjaa>. (Luettu 21.10.2020.)
- Dick, G. N., Case, T. L., & Burns, O. M. 2001. Adopting distance education – What do the students think? *Proceedings of the International Academy for Information Management (IAIM) Annual Conference*, 213–225. New Orleans, Louisiana: *International Conference on Informatics Education & Research (ICIER)*.
- Divjak, M., Rupel, V. P., & Lesnik, K. M. 2018. The impact of study attitudes and study behaviour on satisfaction of online students with the implementation of online study programmes. *Educational Media International*, 55 (3), 287–300.
- Downing, K. J., Lam, T., Kwong, T., Downing, W., & Chan, S. 2007. Creating interaction in online learning: a case study. *Research in Learning Technology* 15 (3), 201–215.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. *Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas*. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Forde, C. & Gallagher, S. 2020. Postgraduate online teaching in healthcare: An analysis of student perspectives. *Online Learning Journal* 24 (1), 118–139.
- Gregory, J. L. 2020. COVID-19 Elevating the Problem of Plagiarism: The Implied Social Contract of Academic Integrity. *Delta Kappa Gamma Bulletin; Austin*, 87 (1), 18–23.

- Hallila, J. 2020. Digitalisaatio muuttaa korkeakoulukenttää vauhdilla.  
<http://www.arene.fi/ajankohtaista/digitalisaatio-muuttaa-korkeakoulukenttaa-vauhdilla/>. (Luettu 26.12.2020.)
- Haltia, N. 2017. Ryhmätyö oppimistapana yliopistossa.  
<https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2017/07/07/ryhmatyo-oppimistapana-yliopistossa/>. (Luettu 31.1.2021.)
- Heikkilä, T. 2014. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.
- Hietikko, P., Ilves, V. & Salo, J. 2016. Askelmerkit digiloikkaan. OAJ:n julkaisusarja 3:2016.  
<https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2016/askelmerkitdigiloikkaan.pdf>.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. & Sinivuori, E. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hodge, E. & Chenelle, S. 2018. The challenge of providing high-quality feedback online: Building a culture of continuous improvement in an online course for adult learners. Transformations: The journal of inclusive scholarship and pedagogy 28 (2), 195–201.
- Hohenthal, T. & Varonen, M. 2017. eAMK verkkototeutusten laatukriteerit.  
<https://www.eamk.fi/fi/campusonline/laatukriteerit/>. (Luettu 28.4.2020.)
- Honkanen, E. 2020. Terveisiä opiskelijoilta verkko-opetuksen kehittämiseen.  
<https://esignals.fi/kategoria/pedagogiikka/terveysia-opiskelijoilta-verkko-opetuksen-kehittamiseen/#3e965918>. (Luettu 26.12.2020.)
- Huhtanen, A. 2019. Verkko-oppimisen muotoilukirja – Käytännön työkaluja laadukkaaseen verkko-oppimisen muotoiluun. Aalto-yliopisto. FITech-verkostoyliopisto.
- Huutilainen, M. 2019. Näin aivot oppivat. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hyvönen, I. 2015. Korkeakoulujen digitaaliset oppimisympäristöt.  
<https://minedu.fi/digitaaliset-oppimisymparistot>. (Luettu 13.3.2020.)



- Häkkinen, P., Juntunen, M. & Laakkonen, I. 2013. Verkko-oppiminen murroksessa – oppijälähtöiset ja yhteisölliset oppimisympäristöt oppimiskäsityksen haastajina. Teoksessa J. Hakala (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä: Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 87–98.
- Ilomäki, L., Lakkala, M. & Paavola, S. 2012. Tiedon esittäminen verkko-oppimateriaalissa. Teoksessa L. Ilomäki (toim.) Laatussa e-oppimateriaaleihin. E-oppimateriaalit opetuksessa ja oppimisessä. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2012:5. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, 44–53.
- Islam, A.K.M.N. & Nasreen, A. 2015. Satisfaction and continuance with a learning management system: Comparing perceptions of educators and students. *International Journal of Information and Learning Technology* 32 (2), 109–123.
- Jaggars, S. & Xu, D. 2016. How do online course design features influence student performance? *Computers & Education* 95, 270–284.
- Johnson, H., Cuellar Mejia, M & Cook, K. 2015. Successful online courses in California’s community colleges. Public policy institute of California. [http://www.ppic.org/content/pubs/report/R\\_615HJR.pdf](http://www.ppic.org/content/pubs/report/R_615HJR.pdf).
- Johnson, R.D., Hornik S. & Salas E. 2008. An empirical examination of factors contributing to the creation of successful e-learning environments. *International Journal of Human-Computer Studies* 66, 356–369.
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020. Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 138–139.
- Kalliala, E. & Toikkanen, T. 2009. Sosiaalinen media opetuksessa. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Kananen, J. 2017. Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

- Kekkonen, K. & Lappalainen, M. 2009. Oppimisyhteisöjä Turun tiellä. Teoksessa P. Ihanainen., P. Kalli & K. Kiviniemi (toim.) Verkon varassa: Opetuksen pedagoginen kehittäminen verkkoympäristöissä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Keskinen, A. 1995. Verkkojen ominaisuuksista ja toiminnasta. Teoksessa A. Keskinen (toim.) Teledemokratia: Tietoverkot ja yhteiskunta. Helsinki: Painatuskeskus.
- Keskisarja, V., Sivunen, J., Väänänen, M. ja Ryymin, E. 2016. Digiopettaja ja onnistunut verkkokurssi. Teoksessa A.-M. Korhonen & S. Ruhalahti (toim.) Oppimisen digiagentit II. HAMK Unlimited Journal.  
<https://unlimited.hamk.fi/ammattillinen-osaaminen-ja-opetus/digiopettaja-ja-onnistunut-verkkokurssi>. (Luettu 11.11.2020.)
- Kivelä, M. 2019. Laadunhallinta Xamkissa. Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu.
- Kiviniemi, K. 2005. Oppisisällöt ja oppimiskokemukset verkko-oppimisympäristön suunnittelun lähtökohtina. Teoksessa I. Luoto & I. Leppisaari (toim.) Kasvamassa verkko-opettajuuteen. Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 21–36.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli, J. Aaltola & S. Herkama (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 62–74.
- Koivisto, J., Kylämä, M., Listenmaa, J. & Vainio, L. 2002. Virtuaaliopetuksen haasteet ja niihin vastaaminen malleja ja menetelmiä opetushenkilöstön osaamistarpeiden ennakointiin virtuaaliopetuksessa yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa. <https://docplayer.fi/10192849-Virtuaaliopetuksen-haasteet-ja-niihin-vastaaminen.html>. (Luettu 11.4.2020.)
- Koli, H. 2008. Verkko-ohjauksen käsikirja. Helsinki: Finn Lectura.

- Koli, H. & Silander, P. 2002. Verkko-oppiminen. Oppimisprosessin suunnittelu ja ohjaus. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Koli, H. & Silander, P. 2003. Verkko-opetuksen työkalupakki: Oppimisaihiosta oppimisprosessiin. Helsinki: Finn Lectura.
- Kyei-Blankson, L., Ntuli, E. & Donnelly, H. 2016. Establishing the importance of interaction and presence to student learning in online environments. *World Journal of Educational Research* 3 (1), 48–65.
- Lee, D, Toufaily, E. & Zalan, T. 2018. What do learners value in online education? An emerging market perspective. *e-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, 12 (2), 24–39.
- Lee, S. & Huang, K. 2018. Online interactions and social presence in online learning. *Journal of Interactive Learning Research* 29 (1), 113–128.
- Lehto, S., Lehto, S. & Vaara-Sjöblom, E. 2005. Verkko-opetuksen laadun kehittäminen: viiden periaatteen malli. Teoksessa I. Luoto & I. Leppisaari (toim.) *Kasvamassa verkko-opettajuuteen*. Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 37–56.
- Leino, J. 2016. Sosiaalisen median välineet opettamisessa. Ajatuksia opettajan toiminnasta, suunnittelusta ja välineistä. Teoksessa S. Sintonen (toim.) @Floworks. *Näkökulmia verkko-opetuksen laatuun ja kehittämiseen*. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportteja 88. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu, 36–55.
- Leppisaari, I. & Helenius, R. 2005. Mielekästä verkko-ohjausta etsimässä. Teoksessa I. Luoto & I. Leppisaari (toim.) *Kasvamassa verkko-opettajuuteen*. Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 164–180.
- Levänen, K. & Tervonen, S. 2006. Mitoitus oppimisen mahdollistajana verkko-opiskelussa. Teoksessa S. Tervonen & K. Levänen (toim.) *Näkymättömästä näkyvää*. Verkko-opiskelun kompetenssit, mitoitus ja tilastointi (KoMiTi)-

- hankkeen esiselvitys. Kuopion Yliopisto: Oppimiskeskus, 39–53.  
[http://www.oppi.uef.fi/uku/komiti/tiedostot/KoMiTi\\_verkko.pdf](http://www.oppi.uef.fi/uku/komiti/tiedostot/KoMiTi_verkko.pdf).
- Lipasti, E. & Marstio, T. 2016. Opiskelijälähtöinen verkko-opintojen suunnittelu korkeakoulussa. <https://uasjournal.fi/koulutus-oppiminen/opiskelijalahtoinen-verkko-opintojen-suunnittelu-korkeakoulussa/>. (Luettu 11.11.2020.)
- Liu, X., Bonk, C., Magjuka, R., Lee, S. & Su, B. 2005. Exploring four dimensions of online instructor roles: a program level case study. *Online Learning* 9 (4), 29–48.
- Mankki, V., Rähkä, P. & Samppala, K. 2019. Kirjallisen palautteen merkitys yliopisto-opiskelijalle. *Yliopistopedagogiikka. Journal of University Pedagogy* 26 (2), 8–22.
- Mannisenmäki, E. 2003. Verkko-ohjaajan tehtävät ja roolit. Teoksessa J. Matikainen & H. Pasanen (toim.) *Oppimisen ohjaus verkossa*. Helsinki: Palmenia-kustannus, 41–54.
- Manninen, J. 2003. Ohjaus verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Teoksessa J. Matikainen & H. Pasanen (toim.) *Oppimisen ohjaus verkossa*. Helsinki: Palmenia-kustannus, 27–40.
- Martin, F. & Bolliger, D.U. 2018. Engagement matters: Student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. *Online Learning* 22 (1), 205–222.
- Martin, F., Ritzhaupt, A., Kumar, S. & Budhrani, K. 2019. Award-winning faculty online teaching practices: Course design, assessment and evaluation, and facilitation. *The Internet and Higher Education* 42, 34–43.
- Martin, F., Wang, C. & Sadaf, A. 2020. Facilitation matters: Instructor perception of helpfulness of facilitation strategies in online courses. *Online Learning* 24 (1), 28–49.
- Martínez-Argüelles, M. J., Blanco, M., Castán, J. M. 2013. Dimensions of perceived service quality in higher education virtual learning environments. *Universities and Knowledge Society Journal* 10 (1) 268–285.

- McLoughlin, C. & Northcote, M. 2017. What skills do I need to teach online? Researching experienced teacher views of essential knowledge and skills in online pedagogy as a foundation for designing professional development for novice teachers. Paper presented at the International Study association of teachers and teaching (ISATT) Biennial Conference, Salamanca, Spain. <https://ediciones.usal.es/wp-content/uploads/2017/07/978-84-9012-769-8.pdf>. (Luettu 18.3.2020.)
- Millward, W. T. 2020. Online Cheating Isn't Going Away. Use It as a Teachable Moment for Students and Educators. <https://www.edsurge.com/news/2020-07-27-online-cheating-isn-t-going-away-use-it-as-a-teachable-moment-for-students-and-educators>. (Luettu 17.1.2021.)
- Moodle. 2020. About Moodle. [https://docs.moodle.org/36/en/About\\_Moodle](https://docs.moodle.org/36/en/About_Moodle). (Luettu 2.6.2020.)
- Mtebe, J.S. & Raphael, C. 2018. Key factors in learners' satisfaction with the e-learning system at the University of Dar es Salaam, Tanzania. *Australasian Journal of Educational Technology* 34 (4), 107-122.
- Munzur, Z. 2014. Reflections on the impact of absence of summative assessment on students' motivation and learning. *Journal of Education and Future*. Ankara 6, 71-89.
- Mäkinieniemi, J-P. 2005. Matkalla kohti pedagogisesti laadukkaampaa verkko-opetusta. Teoksessa A. Evälä, K. Karjalainen. & T. Rytönen-Suontausta, (toim.) *Laatuaskeleita Kokemuksia verkko-opetuksen laatutyöstä : Verkko-opetuksen laadunhallinta ja laatupalvelu -hankkeen raportti II*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 17-33.
- Naveh, G., Tubin, D., & Pliskin, N. 2010. Student LMS use and satisfaction in academic institutions: The organizational perspective. *The Internet and Higher Education* 13 (3), 127-133.
- Nevgi, A. & Tirri, K. 2003. Hyvää verkko-opetusta etsimässä: Oppimista edistävät ja estävät tekijät verkko-oppimisympäristöissä : opiskelijoiden kokemukset ja opettajien arviot. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Nguyen, D. D., & Zhang, Y. J. 2011. An empirical study of student attitudes towards acceptance of online instruction and distance learning. *Contemporary Issues in Education Research.*, 4 (11), 23–38.
- Nokelainen, L. & Sointu, L. 2003. Oppimista ja opiskelua ohjaavat materiaalit. Teoksessa J. Matikainen & H. Pasanen (toim.) *Oppimisen ohjaus verkossa*. Helsinki: Palmenia-kustannus, 69–87.
- Nurkka, A. & Tervonen, S. 2007. Orientaatio verkko-opetuksen laadunhallintaan. Teoksessa A. Evälä, K. Karjalainen. & T. Rytönen-Suontausta (toim.) *Laatuaskeleita Kokemuksia verkko-opetuksen laatutyöstä : Verkko-opetuksen laadunhallinta ja laatu palvelu -hankkeen raportti II*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 7–12.
- Nurmela, S. & Suominen, R. 2011. *Verkko-opettaja*. Helsinki: WSOYpro.
- Opintopolku.fi. 2019. Monimuoto-opetus.  
<https://opintopolku.fi/wp/aikuiskoulutus/mietitko-aikuiskoulutusta/opiskelumuodot/monimuoto-opiskelu/>. (Luettu 7.2.2020.)
- Oyarzun, B., Stefaniak, J., Bol, L. & Morrison, G. 2018. Effects of learner-to-learner interactions on social presence, achievement and satisfaction. *Journal of computing in higher education*, volume 30, 154–175.
- Pantzar, E. 2001. Oppimisteoreettisia näkökulmia verkkoperustaisten oppimisympäristöjen suunnitteluun. Teoksessa Haasio, A. & Piukkula, J. (toim) *Oppiminen verkossa*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Picciano, A. 2002. Beyond student perceptions: issues of interaction, presence, and performance in an online course. *The Journal of Asynchronous Learning Networks* 6 (1), 21–22.
- Puolimatka, T. 2002. *Opetuksen teoria: Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.
- Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 141–152.

- Puusniekka, A. & Saaranen-Kauppinen, A. 2006a. 7.3.4 Teemoittelu.  
[https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7\\_3\\_4.html](https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_4.html). (Luettu 5.6.2020)
- Puusniekka, A. & Saaranen-Kauppinen, A. 2006b. 6.2 Aineiston määrä ja tutkittavat. [https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6\\_2.html](https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_2.html). (Luettu 2.1.2021.)
- Raudaskoski, A-P. 2019. Tasalaatuisempaa opetusta, yksilöllisempiä opintopolkuja, ajasta ja paikasta riippumatonta opiskelua – digitaaliset oppimisympäristöt ovat muuttaneet ammatillista koulutusta.  
[https://minedu.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/tasalaatuisempaa-opetusta-yksilollisempia-opintopolkuja-ajasta-ja-paikasta-riippumatonta-opiskelua-ja-itseohjautuvuutta-digitaaliset-oppimisymparistot](https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/tasalaatuisempaa-opetusta-yksilollisempia-opintopolkuja-ajasta-ja-paikasta-riippumatonta-opiskelua-ja-itseohjautuvuutta-digitaaliset-oppimisymparistot). (Luettu 11.5.2020.)
- Rossiter, S. 2020. Cheating becoming an unexpected COVID-19 side effect for universities. <https://www.cbc.ca/news/canada/edmonton/cheating-becoming-an-unexpected-covid-19-side-effect-for-universities-1.5620442>. (Luettu 17.1.2021.)
- Rouvinen, M. 2005. Kolme näkökulmaa verkko-opetuksen laadunhallintaan. Teoksessa J. Sariola & A. Evälä (toim.) Verkko-opetuksen laatu yliopisto-opetuksessa: Verkko-opetuksen laadunhallinta ja laatupalvelu -hankeen raportti I. Helsinki: Helsingin yliopisto, 43–50.
- Sarja, J. 2018. H5P - Interaktioita helposti.  
[https://www.vapaastiverkossa.fi/wp-content/uploads/2018/02/h5p\\_digi\\_tornio.pdf](https://www.vapaastiverkossa.fi/wp-content/uploads/2018/02/h5p_digi_tornio.pdf)
- Schank, R. C. 2002. Designing world class e-learning: How IBM, GE, Harvard Business School, and Columbia University are succeeding at e-learning. New York: McGraw-Hill.
- Shepard, L. A. 2000. The Role of Assessment in a learning culture. Educational Researcher 29 (7), 4–14.

- Siemens, G. 2005. Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 2 (1), 3–10.
- Smith, R. M. 2014. *Conquering the content: A blueprint for online course design and development*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Smidt, E., Li, R., Bunk, J., Kochem, T. & McAndrew, A. 2017. The meaning of quality in an online course to administrators, faculty, and students. *Journal of Interactive Learning Research* 28 (1), 65–86.
- Stavredes, T., & Herder, T. 2014. *A guide to online course design: Strategies for student success*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Suomen opiskelijakuntien liitto - SAMOK. 2020. AMK-opiskelijoiden kokemuksia etäopiskelusta. [https://samok.fi/wp-content/uploads/2020/05/amk-opiskelijoiden-kokemuksia-etaopiskelusta.pdf\\_.pdf](https://samok.fi/wp-content/uploads/2020/05/amk-opiskelijoiden-kokemuksia-etaopiskelusta.pdf_.pdf)
- Suominen, R. & Hakanurmi, S. 2013. *Verkko-opettaja*. Helsinki: Klaava Media.
- Tapola, A, & Veermans, M. 2012. Herätä ja tue kiinnostusta ja motivaatiota. Teoksessa L. Ilomäki (toim.) *Laatua e-oppimateriaaleihin. E-materiaalit opetuksessa ja oppimisessa*. Opetushallitus. *Oppaat ja käsikirjat* 2012:5, 74–81. [https://www.oph.fi/download/144415\\_Laatua\\_e-oppimateriaaleihin\\_2.pdf](https://www.oph.fi/download/144415_Laatua_e-oppimateriaaleihin_2.pdf). (Luettu 20.2.2020)
- Tella, S. 2001. Verkko-opetuksen lähtökohtia ja perusteita. Teoksessa S. Tella, O. Nurminen, U. Oksanen & S. Vahtivuori (toim.) *Verkko-opetuksen teoriaa ja käytäntöä*. Helsingin yliopisto. *Opettajankoulutuslaitos*, 13–34.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Uppal, M. A., Ali, S., & Gulliver, S. R. 2018. Factors determining e-learning service quality. *British Journal of Educational Technology* 49 (3), 412–426.
- Vainionpää, J. 2006. *Erilaiset oppijat ja oppimateriaalit verkko-opiskelussa*. Tampere: Tampere University Press : Taju.



- van den Berg, G. 2018. How important is interaction to students? A case study in open distance learning. *International Conference on e-Learning; Kidmore End*, 463–470, XVIII.
- Vehkalahti, K. 2019. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Helsingin yliopisto. <http://doi.org/10.31885/9789515149817>.
- Vipunen. 2020. Avoimen ammattikorkeakoulutuksen osallistujat ja opintopisteet. [https://vipunen.fi/fi-fi/\\_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Amk%20-%20avoin%20-%20osallistujat%20ja%20opintopisteet.xlsb](https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Amk%20-%20avoin%20-%20osallistujat%20ja%20opintopisteet.xlsb). (Luettu 26.12.2020.)
- Vuorinen, B. 2020. Digivisio 2030 -hankkeen webinaari. <https://digivisio2030.fi/tiedostot/digivisio-webinaari-vuorinen/>. (Luettu 24.8.2020.)
- Watson, F. F., Castano Bishop, M., & Ferdinand-James, D. 2017. Instructional strategies to help online students learn: Feedback from online students. *TechTrends* 61 (5), 420–427.
- Zakariah, Z., Hashim, R.A., & Musa, N. 2016. Motivation, experience and satisfaction among adult learners with fully online web-based courses.
- Zanjani, N. Edwards, S., Nykvist, S. & Geva, S. 2017. The important elements of LMS design that affect user engagement with e-learning tools within LMSs in the higher education sector. *Australasian Journal of Educational Technology* 33 (1), 19–31.
- Zhong, L. 2018. Strategies and Practices Related to Teaching Large Online Classes. *Journal of Higher Education Theory and Practice*. West Palm Beach 18 (1) 152–166.
- Zhu, M., Lee, H., Wang, T., Liu, O. L., Belur, V., & Pallant, A. 2017. Investigating the impact of automated feedback on students' scientific argumentation. *International Journal of Science Education*, 39 (12), 1648–1668.

# LIITTEET

## Liite 1. Muistilista oppimista tukevista elementeistä verkkototeutuksessa (Huhtanen 2019, 37).

**COURSE:**

<b>CHECKLIST FOR PSYCHOLOGY OF LEARNING</b>		<b>True</b>	<b>False</b>
<b>MOTIVATION</b>	<b>1. Meaning in content</b>	Course description connects the learning content to wider context and interests of the learners.	5 4 3 2 1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	<b>2. Experience of competence</b>	Learner takes a participatory assignment right at the beginning of the course. If the assignment can be failed, there must be a possibility for retry.	5 4 3 2 1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	<b>3. Autonomy</b>	Learner can pick the best suitable elements of learning for her/him, eg. time of study, project topic.	5 4 3 2 1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	<b>4. Social relatedness</b>	Learner is connected to other learners through eg. meetings, chat rooms, forums, video conferencing.	5 4 3 2 1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>MEMORY</b>	<b>5. Learning content is linked with previous knowledge</b>	Previous knowledge is activated at the start of the course through eg. prerequisite test or letter of motivation.	5 4 3 2 1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	<b>6. Memorizing is active knowledge construction</b>	The learner has to look up for information and showcase her findings. There is eg. a project work, group assignment, presentation or mathematical exercises included in the course.	5 4 3 2 1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	<b>7. Context helps remembering, irrelevance prevents it</b>	The learning content is linked with real-world examples, for example business cases. Every topic is demonstrated with at least one example.	5 4 3 2 1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	<b>8. The last and first piece of information is often best remembered</b>	There is at least some kind of summary at the end of the course: "take-home message". Even better, if there is summary after every module.	5 4 3 2 1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>ATTENTION</b>	<b>9. People can focus on one thing / medium max 15-20 minutes</b>	Single videos or lectures are not more than 15 minutes long.	5 4 3 2 1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
	<b>10. People learn better through divided training than through cramming</b>	Course content is divided into smaller chunks and chunks are assembled into thematic modules.	5 4 3 2 1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>EMOTION</b>	<b>11. People learn and perform well, when they experience psychological safety</b>	Individual learners can participate and present results anonymously. Discussions are participatory and everyone is included.	5 4 3 2 1 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

## Liite 2. Opintojakson rakenne (Huhtanen 2019, 25).

### COURSE STRUCTURE

#### COURSE TYPE

- Flipped course
- Online course
- MOOC
- Masterclass
- On-campus/other

COURSE:

TEAM:

ORIENTATION & ACTIVATION	BASICS & SPARKING INTEREST		DEEPENING INTERACTION	SUMMARY & EVALUATION
Arousing previous knowledge and interest, evaluation of prerequisites	The learner acquires the basic knowledge (must know) on theme, and directs her interest more specifically. For detailed planning use Learning Experience canvas.		Collaborative knowledge construction through assignments	Summarizing, evaluating, assessment and feedback
<b>PREREQUISITES</b>	<b>→ MODULE 1</b>	<b>→ MODULE 2</b>	<b>→ PROJECT/GROUP WORK</b>	<b>→ SUMMARY</b>
Letter of motivation? Prerequisite test?	Key topics in the module:	Key topics in the module:	Case/project:	How is the course summarized? How to make learners reflect?
Pre-assignment? Pre-reading?	Contents: video, readings etc.	Contents: video, readings etc.	Assignment to turn in:	<b>→ ASSESSMENT</b>
Setting personal learning goals?	Activities/assignments:	Activities/assignments:	Method: eg. "jigsaw"	See Learning Objectives canvas
<b>WELCOME &amp; ORIENTATION</b>	<b>→ MODULE 3</b>	<b>→ MODULE 4</b>	<b>→ INDIVIDUAL ASSIGNMENT</b>	<b>→ FEEDBACK &amp; RECOGNITION</b>
<b>Kickoff-meeting:</b> Engaging the group, communication channels	Key topics in the module:	Key topics in the module:	Theme:	How will the learners get feedback? How is learning made visible and credited?
Tools and resources:	Contents: video, readings etc.	Contents: video, readings etc.	Assignment to turn in: Eg. essay, presentation	<b>CONTINUOUS FEEDBACK</b>
Learning objectives: see canvas Learning Objectives	Activities/assignments:	Activities/assignments:		How do the learners get iterative feedback during the course?



### Liite 3. Vuonna 2018 käytetty haastattelulomake.

#### KYSYMYKSET OPETTAJALLE

##### Opintojakson rakentaminen Moodleen (ohjattu verkkokurssi)

- 1 Miten aloitat uuden opintojakson rakentamisen? Onko sinulla jokin pedagoginen idea/ajatus, josta lähdet liikkeelle?
- 2 Kuvaa opintojakson rakentamisen prosessia.
- 3 Miten olet jäsentänyt opintojakson - eteneminen?
- 4 Mitä Moodlen tarjoamia ominaisuuksia käytät opintojakson toteutuksessa?
- 5 Millaisia muita kuin Moodlen ominaisuuksia (ilmaisohjelmia tai sosiaalista mediaa) olet yhdistänyt opintojaksollesi?
- 6 Käytätkö automaattista oppimistehtävien tarkastusta – millaisissa tehtävissä?
- 7 Moodlen vahvuudet ja heikkoudet?
- 8 Mitä muuta haluaisit sanoa opintojakson rakentamisesta Moodleen?

##### Opintojakson toteuttaminen

- 1 Montako opiskelijaa oli toteutuksella? (*Minä tarkastan tämän Pepistä*)
- 2 Alkuohjaus, ryhmäytyminen?
- 3 Miten aktivoit opiskelijoita?
- 4 Miten motivoit opiskelijoita?
- 5 Miten osaamistavoitteet oli tehty näkyväksi opiskelijalle?
- 6 Moderoitko, eli puutuitko/aktivoitko/osallistuitko keskusteluun? Onko sääntöjä?
- 7 Ohjaus opintojen aikana ja sitouttaminen?
- 8 Miten opintojakson arviointiperusteet ja arviointi oli määritelty?

##### Yleisesti verkko-opinnoista

- 1 Tarjoaako / mahdollistaako verkko-opetuksena toteutettu opintojakso joltain enemmän kuin lähiopetuksena toteutettu?
- 2 Miten kommentoit seuraavia väittämiä:  
Kokonaan verkossa toteutettavalla opintojaksolla
  - a. ei tapahdu ryhmäytymistä
  - b. vaaditaan opiskelijalta enemmän oma-aloitteisuutta kuin lähiopetuksena toteutettavalta
  - c. oppimistulokset eroavat verrattuna lähiopetuksena toteutettavaan
  - d. voi huijata helpommin kuin lähiopetuksessa (esim. verkkotentti)
  - e. opiskelija pääsee vähemmällä
  - f. opettaja pääsee vähemmällä

##### Digioppe ☺

- 1 Miksi verkko-opetus innostaa sinua?

- 2 Digioppe-palkinnon perusteet, miten toteutit ne omalla kurssillasi?  
(jos eivät tulleet mainituiksi jo edellä)
  - a. Osaamistavoitteita tukevat innovatiiviset menetelmät ja välineet?
  - b. Toteutuksen rakenne?
  - c. Ohjaus ja tiedotus?
  - d. Ulkoasu?
- 3 Oletko tehnyt saamasi palautteen perusteella muutoksia opintojaksoon?
- 4 Mitä muuta haluaisit sanoa?

Liite 4. Haastattelulomake. Vuonna 2020 käytetty teemahaastattelulomake.

**TEEMAT**

***Opintojakson suunnittelu***

- ***Kertoisitko ensin opintojakson etukäteissuunnittelusta?***

1. Mikä oli pedagoginen idea/ajatus, josta lähdet liikkeelle?
2. Miten aloitit opintojakson suunnittelemisen?

***Moodlen käyttö***

- ***Kuvaile, miten hyödynsit Moodlea opintojaksollasi?***

3. Miten opintojakso oli jäsennetty Moodle-alustalle?
4. Mitä Moodlen tarjoamia ominaisuuksia käytit opintojakson toteutuksessa?
5. Millaisia muita kuin Moodlen ominaisuuksia (ilmaisojelmia tai sosiaalista mediaa) yhdistit opintojaksollesi?
6. Moodlen vahvuudet ja heikkoudet?
7. Mitä muuta haluaisit sanoa opintojakson rakentamisesta Moodleen?

***Oppimisen varmistaminen***

- ***Millaista materiaaleja ja tehtäviä oli laadittu oppimisen tueksi?***  
 - ***Kerro millaisin keinoin sitoutit opiskelijoita?***

8. Miten osaamistavoitteet oli tehty näkyväksi opiskelijalle?
9. Miten sitoutit opiskelijoita?
10. Miten motivoit tai aktivoit opiskelijoita?
11. Miten opintojakson arviointiperusteet ja arviointi oli määritelty?
12. Oliko ennakkotehtävää tai orientoivaa tehtävää?
13. Asettivatko opiskelijat itselleen henkilökohtaisia oppimistavoitteita?
14. Millaista opiskelumateriaalia käytit?
15. Minkä tyyppisiä oppimistehtäviä ja/tai tenttiä käytit?
16. Käytitkö automaattista oppimistehtävien tarkastusta – millaisissa tehtävissä?

***Vuorovaikutus***

- ***Kuvaile millaista vuorovaikutusta opintojaksolla oli?***

17. Ohjaus opintojen aikana?
18. Alkuohjaus, ryhmäyttäminen?
19. Missä muodossa ja kuinka paljon annoit palautetta?
20. Antoivatko opiskelijat toisilleen palautetta?
21. Oliko käytössä muita palautteenantokeinoja?

22. Moderoitko, eli puutuitko/aktivoitko/osallistuitko keskusteluun? Oliko sääntöjä?

**Digiope** 😊😊

Digiope

23. Miksi opiskelijat äänestivät juuri sinun opintojaksosi parhaaksi verkko-opintojaksoksi?
24. Miksi verkko-opetus innostaa sinua?
25. Oletko tehnyt saamasi palautteen perusteella muutoksia opintojaksoon?
26. Mitä muuta haluaisit sanoa?
27. Montako opiskelijaa oli toteutuksella? (*Minä tarkastan tämän Pepistä*)

## Liite 5. eAMK verkkototeutusten laatukriteerit (Hohenthal, T. & Varonen, M. 2017).

Miten ilmenee suunnittelun ja tuotannon vaiheessa



### Kohderyhmä ja käyttäjät

Käyttäjät ja heidän tarpeensa huomioidaan suunnittelussa ja tuotantovaiheessa sekä toteutuksen aikana.



Miten ilmenee toteutuksen aikana



Miten ilmenee suunnittelun ja tuotannon vaiheessa



### Osaamistavoitteet, oppimisprosessi ja pedagogiset ratkaisut

Osaamistavoitteet on määritelty osaamisperustaisesti, työelämälähtöisesti ja geneeristen taitojen kehittyminen huomioiden. Opintojaksolla sovelletaan tarkoituksenmukaisia pedagogisia malleja, toimintatapoja ja menetelmiä, jotka ovat linjassa opintojakson oppimiskäsityksen kanssa.



Miten ilmenee toteutuksen aikana





## Miten ilmenee suunnittelun ja tuotannon vaiheessa



## Tehtävät

Oppimistehtävät ovat osaamistavoitteiden saavuttamista edistäviä, työelämäläheisiä ja mahdollistavat opiskelijoiden yksilöllisyyden huomioimisen. Toteutukselle valitut työtavat tukevat yhteisöllistä tiedonrakentelua ja osaamisen jakamista.



## Miten ilmenee toteutuksen aikana



## Miten ilmenee suunnittelun ja tuotannon vaiheessa



## Sisältö ja aineistot

Sisältö ja aineistot tukevat osaamistavoitteiden saavuttamista.



## Miten ilmenee toteutuksen aikana



## Miten ilmenee suunnittelun ja tuotannon vaiheessa

Toteutukselle on valittu osaamistavoitteiden saavuttamista parhaiten tukevat vuorovaikutuksen tavat ja työvälineet.

Sidosryhmien, esim. työelämän edustajien, kanssa tehtävään yhteistyöhön on valittu tarkoituksenmukaisia välineitä ja tuki niiden käyttöön on varmistettu.

## Vuorovaikutus

Vuorovaikutus tukee osaamistavoitteiden saavuttamista.

Opettajalla ja opiskelijoilla on mahdollisuus keskinäiseen vuorovaikutukseen, yhteisölliseen tekemiseen, toisilta oppimiseen ja kokemusten jakamiseen verkossa.

Sidosryhmät, esim. työelämän edustajat, pystyvät osallistumaan vaivatta yhteistyöhön toteutuksen aikana.

Miten ilmenee toteutuksen aikana



## Miten ilmenee suunnittelun ja tuotannon vaiheessa

Toteutukseen on valittu verkkotyövälineitä, jotka tukevat osaamistavoitteiden saavuttamista, valittua pedagogista lähestymistapaa ja ammattialan työprosesseja.

Sovellusten lataaminen (mm. verkkokirjat, eri alojen omat ohjelmistot) tai uusien käyttöjärjestelmien luominen tulee perustua osaamistavoitteisiin. Ladattavien sovellusten tulee olla maksuttomia ja tietoturvallisia.

Verkkoalustan, käytettyjen sovellusten ja työvälineiden ohjeet sekä ohjeet käyttöjärjestelmien luomiseen ovat helposti ymmärrettäviä ja sijoitettu tai linkitetty verkkoalustalle.

Verkkoalustalla on käytössä työkaluja, jotka mahdollistavat metatietojen keruun sekä oppimisanalytiikan.

Opintojakso-kuvauksessa on mainittu opintojakson suorittamiseen vaadittava peruslaitteisto ja muut tarvittavat sovellukset.

Toteutus on suunniteltu niin, että opintojakson suorittaminen ei vaadi tavanomaista kodin tai taloyhtiön tarjoamaa verkkoyhteyttä nopeampaa verkkoyhteyttä.

## Työvälineet

Verkkotyövälineet tukevat oppimista ja osaamistavoitteita.

Toteutuksella käytetään verkkotyövälineitä, jotka tukevat osaamistavoitteiden saavuttamista, ovat pedagogisesti perusteltuja sekä soveltuvat ammattialan työprosesseihin.

Jos osaamistavoitteiden saavuttaminen vaatii sovellusten lataamisen tai uuden käyttöjärjestelmien luomisen, asia on perusteltu verkkoalustalla. Ladattavat sovellukset ovat maksuttomia ja tietoturvallisia.

Ohjeet verkkoalustan ja työvälineiden käyttöön, sovellusten lataamiseen ja käyttöjärjestelmien luomiseen löytyvät verkkoalustalta.

Opettaja ja opiskelija saavat opintojakson aikana verkkoalustalta metatietoa. Opettaja voi hyödyntää tietoa mm. ohjauksessa ja opiskelija mm. opintojensa edistymisen seuraamisessa.

Tieto opintojakson suorittamiseen vaadittavasta peruslaitteistosta ja muista tarvittavista sovelluksista löytyy opintojakso-kuvauksesta.

Opintojakson suorittaminen onnistuu tavanomaisen nopealla verkkoyhteydellä.

Miten ilmenee toteutuksen aikana



Miten ilmenee suunnittelun ja tuotannon vaiheessa



## Ohjaus ja palaute

Ohjaus ja palaute ovat oikea-aikaista ja niitä on saatavissa koko opintojakson ajan.



Miten ilmenee toteutuksen aikana



Miten ilmenee suunnittelun ja tuotannon vaiheessa



## Arviointi

Arviointi on läpinäkyvää, jatkuvaa, monipuolista ja reflektio-osaamista kehittävää.



Miten ilmenee toteutuksen aikana



Miten ilmenee suunnittelun ja tuotannon vaiheessa

Opintojakson ajanmukaisuudesta ja päivittämisestä on huolehdittu: mm. osaamistavoitteiden, sisältöjen, menetelmien, arvioinnin ja verkkotyövälineiden uudistuminen huomioidaan kehitystyössä.

Palautteen keruu opintojakson opettajilta ja opiskelijoilta on suunniteltu ja aikataulutettu. Saatua palautteeseen on reagoitu ja toteutusta kehitetään sekä päivitetään palautteen perusteella.

## Kehittäminen

Verkkototeutusta kehitetään jatkuvasti.

Opintojakso on ajanmukainen ja päivitetty mm. osaamistavoitteiden, sisältöjen, menetelmien, arvioinnin ja verkkotyövälineiden osalta.

Opettajilta ja opiskelijoilta kerätään palaute vähintään toteutuksen jälkeen. Opintojaksoa kehitetään saadun palautteen perusteella.

Miten ilmenee toteutuksen aikana



Miten ilmenee suunnittelun ja tuotannon vaiheessa

Toteutuksen rakenne on selkeä ja eteneminen sujuvaa. Etenemisen vaiheet on ohjeistettu verkkoalustalla.

Sisällöt (mm. kansiot, sivut, tiedostot) on nimetty ymmärrettävästi ja niiden toimivuus on varmistettu.

Otsikot, sisällöt ja taulukot ovat tyyliltään yhtenäisiä.

Fonttien valinnan lähtökohtana on luettavuus. Erialaisten fonttien käyttö on minimoitu. Tekstin oletuskoko on tarpeeksi suuri ja sitä on mahdollisuus suurentaa.

Tekstiedostot ovat muodossa, jota on mahdollista lukea ruudunlukijalla.

Visuaalisia elementtejä ja tehosteita on käytetty harkiten tukemaan sisältöä.

## Käytettävyys ja ulkoasu 1/2

Toteutus on selkeä, käytettävä ja tietoturvallinen.

Opintojakson rakenne ja etenemisen vaiheet on esitetty selkeästi. Suorittamisen kannalta oleelliset, opintojakso-kuvausta vastaavat asiat löytyvät kootusti verkkoalustalta.

Sisällöt (mm. kansiot, sivut, tiedostot) ovat tunnistettavia ja toimivia.

Sisältökokonaisuus näyttyy yhtenäisenä.

Fontit ovat helposti luettavia. Teksti on riittävän suurta tai suurennettavissa.

Tekstit ovat luettavissa ruudunlukijalla.

Visuaaliset elementit tukevat sisältöä.

Miten ilmenee toteutuksen aikana



Miten ilmenee suunnittelun ja tuotannon vaiheessa



## Käytettävyys ja ulkoasu 2/2

Toteutus on selkeä, käytettävä ja tietoturvallinen.



Miten ilmenee toteutuksen aikana

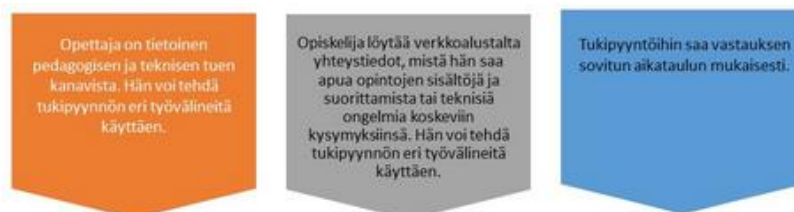


Miten ilmenee suunnittelun ja tuotannon vaiheessa



## Tukipalvelut

Pedagogisiin ja teknisiin haasteisiin on saatavilla tukea.



Miten ilmenee toteutuksen aikana



## Liite 6. Digiopepalkinnon jako-ohjeet. (E-kampus-yksikkö 2019.)

### Digiopepalkinnon jako-ohjeet

#### Palkinnon jakamisen tarkoitus ja kohderyhmä

Digiope -palkinnon tavoitteena on hyvien käytäntöjen, osaavien opettajien ja esimerkillisten yksilöiden tai ryhmien esiin nostaminen ja hyvien käytäntöjen jakaminen XX ammattikorkeakoulun sisällä. Palkinto myöntämällä halutaan nostaa esiin ja jakaa hyviä käytänteitä ja parantaa digiopetuksen laatua.

Palkinto voidaan myöntää XX ammattikorkeakoulun opettajalle, opettajaryhmälle, kurssin verkkototeutukselle tai verkkovälineiden luovalle käytölle

#### Palkittavaksi ehdottaminen ja palkittavien valitseminen

Ehdotuksia palkittavasta henkilöstä, verkkototeutuksesta, opettajaryhmästä tai toimintakäytännöstä voivat tehdä XX ammattikorkeakoulun henkilökunta ja läsnäolevat opiskelijat. Ehdotukset tehdään tarkoitusta varten laaditulla sähköisellä lomakkeella. Ehdotuksen yhteydessä esitetään perustelut palkitsemiselle. Vain perustellut ehdotukset huomioidaan. Ehdotuksia voi esittää vuosittain erikseen ilmoitettavana ajankohtana. Palkittavan toteutuksen valitsee ehdotusten pohjalta digiopetuksen asiantuntijaraati, jossa on vähintään yksi organisaation ulkopuolinen asiantuntija. Kilpailussa jaetaan yksi palkinto ja 1-2 kunniamainintaa vuosittain.

Raadin arvioitavaksi otetaan vuosittain 10-15 toteutusta. Esivalinnan tekee E-kampus –yksikkö. Raadilla on oikeus pyytää lisätietoja palkittavaksi ehdotetuista verkkototeutuksista tai toimintakäytännöistä ja kutsua yksi tai useampi palkittavaksi ehdotettu esittelemään toimintaansa ennen voittajan valintaa. Edellisenä vuonna palkitut toteutukset jätetään seuraavan vuoden arvioinnin ulkopuolelle.

Kilpailun tulokset ovat julkisia. Palkinnon ja kunniamainintojen saajat julkistetaan Digiopese-minaarissa. Tuloksista tiedotetaan medialle ammattikorkeakoulun normaalin viestintäkäytäntöjen mukaisesti. Palkinnon saajien nimet ja palkitsemisen perustelut julkaistaan seminaarin internet-sivuilla.

#### Palkitsemiskriteerit

Palkinnon voi saada yksittäisestä suorituksesta tai pitkäjänteisestä työstä digiopetuksen parissa. Digiopese-raati kiinnittää huomiota voittajaa valitessaan varsinkin seuraaviin asioihin: ohjaus ja tiedotus, toteutuksen rakenne, osaamistavoitteita tukeva ja innovatiivinen välineiden ja menetelmien käyttö sekä ulkoasu. Raati pitää itsellään oikeuden valita palkittava opettaja/toteutus/käytäntö ehdotusten ulkopuolelta. Kilpailun järjestäjillä on myös oikeus jättää palkinto kokonaan jakamatta.

#### Palkinnot

Kilpailussa jaetaan yksi pääpalkinto eli Digiopese –palkinto sekä 1-2 kunniamainintaa. Digiopese –palkittu saa kunniakirjan, 100 € arvoisen palkinnon sekä oikeuden käyttää Digiopese –verkkoleimaa/osaamismerkkiä omissa verkkomateriaaleissaan erikseen annettavien ohjeiden mukaisesti. Kunniamaininnan saajat palkitaan kunniakirjan lisäksi 50 € arvoisilla palkinnoilla.