

# **VOIMAANTUMISEN MAHDOLLISUUKSIA VERKKO-OPISKELUYMPÄRISTÖISSÄ**

Pro gradu  
Jyväskylän yliopiston taiteen ja  
kulttuurin tutkimuksen laitos  
Taidekasvatus  
Syksy 2002  
Heli Kinnunen

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta <b>HUMANISTINEN</b>	Laitos <b>Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos</b>
Tekijä <b>Heli Kinnunen</b>	
Työn nimi <b>Voimaantumisen mahdollisuuksia verkko-opiskeluympäristöissä</b>	
Oppiaine <b>Taidekasvatus</b>	Työn laji <b>Pro gradu</b>
Aika <b>Syksy 2002</b>	Sivumäärä <b>92</b>
<b>Tiivistelmä – Abstract</b>  <p>Työn tavoitteena on tarkastella voimaantumisen eli yksilön omien voimavarojen vapautumisen, ongelmaperustaisen oppimisen ja oppimisympäristön käsitteitä sekä pohtia voimaantumisen edellytyksiä verkko-oppimisympäristöissä. Työssä lähestytään virtuaalista ja välitteistä oppimisympäristöä yksilön prosessien näkökulmasta. Tietoverkoissa tapahtuvan opiskelun ja verkko-opiskeluympäristöjen käsittelyn pohjaksi tarkastelen oppimiskäsityksiä, joista John Deweyn kokemuksellinen oppiminen ja David Kolbin refleksiivinen oppiminen ovat mukana ongelmaperustaisen oppimisen taustoja käsiteltäessä.</p> <p>Verkko-opiskelu vaatii opiskelijalta taitoja ja tietoja sekä selkeän käsityksen itsestään opiskelijana ja selviytymisestäään verkossa tapahtuvasta opiskelusta. Voimaantuminen on prosessi, joka onnistuessaan vapauttaa yksilön sisäisiä voimavaroja toimintaan eli tässä tapauksessa oppimiseen. Se on monimutkainen ja herkkä prosessi, jota voi kylläkin tukea, mutta ei itsessään voi toiselle antaa.</p> <p>Verkko-opetusta ei tulisi nähdä itseisarvona, vaan verkko-opiskelun ja sen suomien hyötyjen arvo tulisi punnita tilannekohtaisesti. Verkko-opiskelu ja verkon käyttö opetuksessa on vain yksi mahdollisuus, jonka voi lisätä omiin opetuksen metodeihinsa. Ryhdyttäessä verkko-opetukseen on kuitenkin tärkeää tiedostaa verkossa tapahtuvan opetuksen ja oppimisen ominaispiirteet ja verkko-oppimiselle ominaiset prosessit.</p> <p>Verkkoympäristön ja pedagogisten ratkaisujen summana voi olla yksilöä ja ryhmää voimaannuttava, oppimisen, oman sekä ryhmän toiminnan mahdollistava oppimisympäristö. Voimaantumista edellyttävät tekijät ovat hienovaraisia ja vaikeasti mitattavia — jos ollenkaan — ja siksi tarvitaan aktiivista ja tietoista työskentelyä voimaantumisen edistämiseksi ja sen mahdollistumiseksi.</p>	
<b>Asiasanat</b> voimaantuminen, verkko-oppiminen, verkko-opiskeluympäristö	
<b>Säilytyspaikka</b> Taidekasvatus	
<b>Muita tietoja</b>	

<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
<b>2 VOIMAANTUMINEN – EMPOWERMENT</b> .....	<b>7</b>
VOIMAANTUMISTEORIA .....	11
VOIMAANTUMISTEORIAN VIISI PREMISSIÄ JA VOIMAANTUMISPROSESSIA JÄSENTÄVÄT	
OSAPROSESSIT.....	12
Voimaantumisen henkilökohtainen luonne .....	13
Voimaantumisen osaprosessit.....	13
Voimaantuminen sitoutumisprosessissa.....	22
Voimaantumisen yhteys ihmisen hyvinvointiin .....	23
Voimaantumisen liukeneminen .....	24
YHTEENVETO .....	25
<b>3 KOKEMUKSEN KÄSITE SEKÄ KOKEMUKSELLINEN JA</b>	
<b>ONGELMAPERUSTAINEN OPPIMINEN</b> .....	<b>27</b>
KOKEMUKSEN KÄSITE.....	28
Kokemus esineellisenä toimintana .....	29
Kokemuksen yhteisöllisyys.....	29
Ihmisen ja ympäristön vuorovaikutus.....	30
Vuorovaikutus tietoisuuden ilmauksena .....	30
KOKEMUKSELLINEN OPPIMINEN .....	31
Kognitiivinen teoria .....	31
Konstruktivistinen käsitys oppimisesta .....	32
Deweyn ja Kolbin mallit kokemuksellisesta oppimisesta .....	34
ONGELMAPERUSTAINEN OPPIMINEN.....	38
Ongelmaperustaisen oppimisen periaatteet.....	39
Ongelmaperustaisen oppimisen prosessit.....	40
Vaihemalli .....	42
Skenaariosykli .....	43
YHTEENVETO .....	45
<b>4 OPISKELUYMPÄRISTÖN TILAT</b> .....	<b>48</b>
OPISKELUYMPÄRISTÖN FYYNINEN JA SOSIAALINEN TILA .....	50
VERKKO-OPISKELUYMPÄRISTÖN FYYNINEN TILA .....	52
Käyttöliittymä .....	54
Interaktiivisuus — kone ja ihminen .....	55
Navigointi — tila, liikkuminen tilassa ja sen saavutettavuus.....	57
VERKKO-OPISKELUYMPÄRISTÖN SOSIAALINEN TILA .....	58
Subjekttiivinen tila.....	59
Vuorovaikutustila.....	61
Hallinnointitila.....	63
SOSIAALISEN TILAN PROSESSIT JA ILMIÖT.....	63
Interaktiivisuus — vuorovaikutus ihmisten välillä .....	64
Mahdollistuminen toiminnan tasolla — oppimisalusta .....	65
Suoritusten legitimointi ja kontrolli .....	65
Osallisuus .....	66
YHTEENVETO .....	66
<b>5 VOIMAANTUMINEN VERKKO-OPISKELUSSA</b> .....	<b>69</b>
VERKKO-OPISKELUN TAUSTALLA OLEVAT TEKIJÄT .....	69
Verkko-opiskelun infrastruktuuri.....	70
Oppimiskäsitys verkko-opiskelu ympäristöjen taustalla .....	71
Verkko-opiskelu ja voimaantuminen.....	72
VOIMAANTUMINEN VERKKO-OPISKELUN TILOJEN KAUTTA TARKASTELTUNA .....	74
Verkko-opiskelun fyysinen tila .....	75
Verkko-opiskelun sosiaalinen tila.....	76
YHTEENVETO .....	82
<b>6 LOPUKSI</b> .....	<b>84</b>
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>89</b>

# 1 JOHDANTO

Tutkielmassani tarkastelen kasvatustieteen tohtori Juha Siitosen kehittämää voimaantumisteoriaa, kokemuksellisen oppimisen oppimiskäsityksiä ja verkko-opiskeluympäristöjä. Pyrin saamaan vastauksen siihen, miten yksilön itseohjautuvuutta ja aloitteellisuutta korostava opetusmenetelmä ja verkkoympäristö oppimisen toimintaympäristönä vaikuttavat opiskelijan voimaantumiseen eli ihmisen omien voimavarojen vapautumiseen. Tarkastelen konstruktivistiseen ajatteluun perustuvissa verkko-opiskeluympäristöissä tapahtuvaa oppimista, opiskelua ja opetusta ja niiden mahdollisimman tuloksellista toteutumista.

Käsittelen kirjallisuuden ja verkkolähteiden pohjalta voimaantumista, kokemusta, kokemuksellista oppimista ja ongelmaperustaista oppimista kokemuksellisen oppimisen yhtenä sovelluksena, sekä verkko-oppimisympäristöä ja sen tilaa oppimisen toimintaympäristönä. Pyrin edellisten pohjalta hahmottamaan verkko-oppimisympäristön ja siellä toimijoiden voimaantumisen ja voimaannuttamisen mahdollisuuksia.

Tutkielmani liittyy Virtuaaliyliopiston alkumetreillä Taidekasvatuksen laitoksella virinneeseen verkko-opetuksen kehittämisen hankkeeseen. Tarkoituksena on ollut tuottaa verkko-opetukseen soveltuvaa oppimateriaalia perusopetuksen tarpeisiin. Hankkeessa oli taidekasvatuksen laitoksen lisäksi mukana multimedian opintokokonaisuus tarjoamassa laitteistoja ja ohjelmistoja sekä tuottamisen tukea. Oppimateriaalin tuottamisen sijasta keskityin tutkimaan verkossa toimimisen ja oppimisen edellytyksiä, koska oppimateriaalin tuottaminen verkko-opetukseen, samoin kuin oppimisympäristöjen valinta ja virtuaalinen opettaminen, vaatii hyvin onnistuakseen verkko-oppimisen ominaispiirteiden tuntemusta.

Yleisesti Virtuaaliyliopistolla tarkoitetaan toimintaa, jossa tieto- ja viestintäteknikkaa (TVT) käytetään yliopisto-opetuksen ja -tutkimuksen apuna. Sen tarkoituksena on laajentaa ja monipuolistaa opetusta tekemällä opiskelu mahdolliseksi myös tietoverkkojen välityksellä sekä vahvistaa tutki-

muksen verkottumista. Virtuaaliyliopisto toimii kansallisesti, paikallisesti ja kansainvälisesti. (Virtuaaliyliopisto 2002.)

Kansallinen virtuaaliyliopisto on yliopistojen yhteinen hanke, jonka puitteissa toteutetaan erilaisia verkostohankkeita. Oletuksena on, että verkostohankkeista syntyy laajoja verkko-opintokokonaisuuksia, joita kaikki niissä mukana olevat yliopistot voivat käyttää opintotarjonnassaan. (Virtuaaliyliopisto 2002.)

Jyväskylän yliopisto on tällä hetkellä (2002) mukana yhdessätoista Opetusministeriön rahoittamassa kansallisessa verkostohankkeessa. Jyväskylän yliopistossa virtuaaliyliopistohankkeen painopisteenä on eri laitosten opettajia mahdollisimman laajalti palvelevan tukijärjestelmän kehittäminen ja vakiinnuttaminen. (Virtuaaliyliopisto 2002.)

Jyväskylän yliopiston linjaus keskittyä tukijärjestelmän kehittämiseen suuntasi omaa tutkimustani voimaantumisen ja sen mahdollistamisen tutkimiseen verkko-opetuksen yhteydessä. Olemassa olevaa opetusta ja oppimateriaaleja ei voi suoraan siirtää tietoverkkoihin, vaikka se teknisesti olisikin mahdollista. Opetushenkilökunta tarvitsee tietoa ja tukea pedagogisissa ja tuotannollisissa ongelmissa. Teknologia tarjoaa apuvälineitä, mutta ei itsessään tee oppimista.

Keskeisiä käsitteitä tässä tutkimuksessa ovat voimaantuminen, ongelmaperustainen oppiminen, opiskeluympäristö, opetusympäristö, oppimisympäristö, didaktinen verkkoympäristö, virtuaalinen tila ja virtuaalinen oppimisympäristö. John Deweyn kokemuksellinen oppiminen ja David Kolbin refleksiivinen oppiminen ovat mukana ongelmaperustaisen oppimisen taustoja käsitellessäni. Pääsääntöisesti käytän verkko-opiskeluympäristön käsitettä, koska se pitää sisällään opettamisen, opiskelun ja oppimisen (Tella ym. 2001, 23).

Voimaantumista ilmiönä on tähän mennessä tarkasteltu yhteiskunnassa lähinnä kahdesta tarkastelupisteestä: yhtäältä sosiaalipsykologisesta nä-

kökulmasta marginaaliryhmien elämänlaadun parantamiseen liittyvänä yksilön prosessina ja toisaalta yritysmaailmassa työntekijöiden tuottavuutta ja tehokkuutta lisäävänä yhteisön ja ryhmän prosessina. Juha Siitonen on opettajaksi opiskelevia opiskelijoita koskevan tutkimuksensa pohjalta pyrkinyt luomaan teorian ihmisen voimaantumista jäsentävistä osaprosesseista ja niiden välisistä merkityssuhteista (Siitonen 1999, 14). Teoria voisi Siitosen mukaan toimia työvälineenä aiemmin mainittujen lisäksi esimerkiksi voimaantumisen tutkimuksessa, ammatillisen kasvun, hyvinvoinnin, inhimillisten voimavarojen ja ihmisoikeuksien edistämisen hankkeiden suunnittelussa ja siitä voisi olla hyötyä muun muassa päättäjille, opetuksen ja koulutuksen kanssa työskenteleville, johtajille sekä henkilöstöpäälliköille, yritysconsulteille ja -kouluttajille (Siitonen 1999, 13). Kuten Siitonen on itsekin todennut, voimaantuminen on vaikeasti havaittava ja mitattava ilmiö. Niinpä hänen teoriansa muodostaakin lähinnä hypoteettisen kehikon ihmisen voimavarojen vapautumisen tarkastelulle.

Oppimisen käsite on ymmärretty ja tulkittu aikojen kuluessa monella tavalla. Samalla käsitteellä on tarkoitettu aivan eri asioita riippuen siitä, minkälaisesta teoreettisesta näkökulmasta oppimista on tutkittu ja tulkittu. Oppimispsykologisen tutkimuksen keskeisimpinä valtasuuntauksina voidaan erottaa kaksi tutkimusperinnettä, behavioristinen ja konstruktivistinen. Behavioristisen perinteen piirissä tarkastellaan organismien, kuten eläinten ja ihmisten, käyttäytymisen muutoksia. Konstruktivistiseen perinteeseen puolestaan luetaan ne tutkimukset, jotka tarkastelevat ihmisen kognitiivisia prosesseja kuten ajattelua, muistia, tiedon valikointia ja käsittelyä. Konstruktivismiin perusväittäminen on, että oppiminen on merkityksen määrittelyprosessi ja kysymys on siitä, kuinka ihmiset tulkitsevat kokemuksiaan (Ruohotie 1999, 118). Kokemuksellisen oppimisen näkemys on vahvasti esillä erityisesti aikuisten oppimisen tutkimuksessa. Sen juuret löytyvät yhtäältä humanistisesta psykologiasta ja toisaalta konstruktivistisesta oppimissuuntauksesta (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 140). Kokemuksellinen oppiminen kokonaisvaltaisena, todellisuuteen kytkeytyvänä oppimisen näkemyksenä on tässä työssä tarkemmassa tarkastelussa

sa, koska ponnistaa konstruktivismista. Kokonaisvaltaisuutensa vuoksi se vastaa humanistista ihmiskäsitystä ja siitä kumpuavia oppimisnäkömää.

Verkko-opiskelu vaatii opiskelijalta jo pitkällä olevia tietoyhteiskuntataitoja. Tietoyhteiskunnan kansalaistaidoissa on keskeistä, että ne vastaavat verkottuvan, jatkuvasti muuttuvan ja kansainvälistyvän elämäntavan kansalaiselle asettamia vaatimuksia. Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategiaan kuuluva Tietoyhteiskunnan kansalaistaidot -osahanke on jäsentänyt tietoyhteiskuntataidot seuraaviin kokonaisuuksiin:

1 tekniset käyttötaidot

2 viestintätaidot

3 tiedon hankinta- ja käyttötaidot

4 kuluttajataidot ja

5 vaikuttaminen tietoyhteiskuntapolitiikkaan

(Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategian 2000-2004 toimeenpanosuunnitelma 2000, 6).

Vaikka mahdollisuuksia tietoyhteiskuntataitojen saavuttamiseen tarjotaankin kansallisella tasolla, vastuu tietoyhteiskuntataitojen omaksumisesta ja hyväksi käyttämisestä sekä liittymisestä tietoyhteiskuntaan on kansalaisella itsellään. (Liikenne- ja viestintäministeriö 2000, 51). Kuten voimaantumisenkin, tietoyhteiskuntataitojen saavuttaminen nähdään yksilöstä itsestään nousevaksi tarpeeksi, joka voi toteutua yhteiskunnan taholta luoduissa ja ylläpidetyissä puitteissa.

Oppimiseen ja oppimisen järjestelyihin liittyvänä oppimisympäristö on tuttu oppimisen toimintaympäristön käsite. Tietoyhteiskunnassa oppimiseen ja opettamiseen liittyvä keskeinen käsite on verkkooppimisympäristö tai -opiskeluympäristö riippuen siitä, halutaanko korostaa oppimista, opettamista, opiskelua vai kaikkia edellä mainittuja ku-

ten verkko-opiskeluympäristö -käsitteessä (Tella ym. 2001, 23). Verkko-opiskeluympäristö liittyy oppimiseen, mutta myös teknologiaan.

Konstruktivismiin pohjalta on suunniteltu useita teknologisia sovelluksia hyödyntäviä opiskeluympäristöjä, joissa korostetaan etenkin oppimistehävien liittämistä käytäntöön aitojen ongelmien avulla, opetuksen ja oppimisen autenttisuutta, joka tarkoittaa oppimisen sijoittumista simuloitun tilanteen sijasta aitoon tilanteeseen, oppijan oman kognitiivisen prosessin merkitystä oppimisessa, sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppijan oman ajattelun aktivoinnissa ja yhteisön kognitiivisten resurssien hyödyntämistä. Muun muassa verkko-opetuksessa käytetty ongelma-perustaisen oppimisen menetelmä on edellä kuvatun konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen siltä osin, että siinä toteutuvat opiskelijan itseohjautuvuus, tiedon rakentuminen ajallisessa ja sosiaalisessa kontekstissa sekä yhteisöllisyys.

Voimaantuminen verkkoympäristössä on noussut tutkimuksen ja keskustelun aiheeksi uusien teknologisten mahdollisuuksien ja yhteiskunnallisen ja koulutuspoliittisen ajattelun muuttumisen myötä. Verkkoympäristössä voimaantuminen on määritelty muun muassa ”vahvaksi tulemiseksi” (Niemi 2001). Voimaantuminen tai ”vahvaksi tuleminen” tarkoittaa Niemen määrittelyn mukaan omaan ympäristöön liittyvien osa-alueiden ymmärtämistä ja hallitsemista. Tällä ymmärtämisellä ja hallitsemisella yksilö voi vaikuttaa omaan ja toisten ympäristössä toimivien henkilöiden toimintaedellytyksiin. Voimaantumiseen johtava ymmärtäminen edellyttää kokonaisvaltaista ympäristön ja sen toimintojen tuntemusta ja käsittämistä ja sen hallitseminen edellyttää tietynlaiset mahdollisuudet vaikuttaa omaan ympäristöön. Vaikuttaminen omaan ja toisten hyvinvointiin edellyttää sitoutumista yhteisöön, halua olla yhteisön jäsen ja toimia sen hyväksi. (Niemi 2001, 2.)

Voimaantumisen, ongelma-perustaisen oppimisen ja oppimisympäristön käsitteitä avuksi käyttäen pyrin lisäämään ymmärrystä siitä, mitkä seikat



vaikuttavat voimaantumisen kokemukseen didaktisessa verkkoympäristössä ongelma-perustaisesti opiskeltaessa.

Tutkielmani on yleisluontoinen verkko-opiskelu-ympäristön voimaannuttavia tekijöitä kartoittava teoreettinen katsaus. Tutkielmani rajautuminen teoreettiseksi johtuu pääosin siitä, että voimaantuminen verkossa ja verkko-opiskelussa on suhteellisen tuore tarkastelun kohde. Olen pyrkinyt tutkielmassani kartoittamaan lähinnä verkko-oppimisympäristössä olevia yleisiä voimaantumisen edellytyksiä ja olen tarkastellut voimaantumiseen sekä kokemukselliseen oppimiseen liittyvää teoriaa taustaksi verkko-oppimisympäristöissä tapahtuvan voimaantumisen tarkastelulle.

Oppijoiden erilaisuutta en ole tässä tarkemmin käsitellyt, vaikka se on tärkeä oppimiseen ja oppilastuntemukseen liittyvä seikka. Opiskelijoiden erilaisuutta voidaan tarkastella monellakin tapaa ja verkossa opiskeltaessa erilaisten opiskelijoiden tunnistaminen ja sopivien opetusmetodien löytäminen muodostavat oman suuren osa-alueensa. Juuri aihepiirin laajuuden vuoksi olen jättänyt sen käsittelemättä tässä yhteydessä.

## 2 VOIMAANTUMINEN – EMPOWERMENT

Johdannossa mainittu Jyväskylän yliopiston linjaus keskittyä tukijärjestelmän kehittämiseen opetushenkilöstölle suuntasi siis tutkimustani verkkoympäristöissä tapahtuvan toiminnan mahdollistumisen tarkasteluun. Myös oma osuuteni muissa virtuaaliyliopistohankkeissa tukimateriaalin (Verkko-opiskelij@n opas) verkkotuotannon yhteydessä kirkasti ajatusta verkkoympäristöissä toimijoiden tukemisen tärkeydestä.

Juha Siitosen voimaantumisesta omien tutkimustensa pohjalta koostama teoreettinen malli — voimaantumisteoria — tarjosi mielestäni sopivan kehikon ihmisen omien voimavarojen vapautumisen ja vapauttamisen pohjimiselle myös verkko-opetuksen ja -opintojen yhteydessä. Siitonen on kehittänyt teoriansa opettajaksi opiskelevia tutkimalla ja tämä teoria liittyy läheisesti oppimiseen ja opettamiseen, vaikka sillä on laajempaakin käyttöä. Voimaantuminen ilmiönä on liitetty läheisesti motivaation käsitteeseen, mutta on nykyaikaisempi ja yksilön omia edellytyksiä ja voimavaroja korostava tapa lähestyä toimintaa ja sen ehtoja.

Voimaantuminen käsitteenä ja ilmiönä on voimakkaasti esillä liike-elämän organisaatioissa, koulutusorganisaatioissa, työyhteisöjen kehityshankkeissa, kansalaisten oikeuksia ja aktiivisuutta sekä etnisten vähemmistöjen itsemääräämisoikeuden laajentamista ajavissa liikkeissä. Voimaantuminen ihmisen omien voimavarojen vapautumisena on tärkeässä osassa ajateltaessa mitä tahansa itseohjautuvuuteen perustuvaa toimintaa.

Voimaantumisesta alettiin puhua 1990-luvulla. Ennen voimaantumisen käsitettä operoitiin motivaation käsitteellä. Ratkaiseva ero voimaantumista ja motivaatioajattelulla on, että voimaantuminen nähdään ihmisestä itseltään kasvavana prosessina, kun taas motivointi kohdistuu ihmiseen ulkoapäin. Voimaantuminen tapahtuu sosiaalisessa kontekstissa, jossa se perimmiltään mahdollistuu ulkopuolisten rajoitusten puuttuessa (negatiivinen vapaus). Näiden rajoitusten puuttuminen mahdollistaa sisäisen vallinnanmahdollisuuden (positiivinen vapaus), josta voi seurata yksilön

voimaantuminen. Voimaantumisajattelun tarkoituksena on siis muuttaa sitä hallintaa, jonka kohteeksi ihminen joutuu. Ulkoapäin tulevan hallinnan tulee ihmisen voimaantumispyrkimyksissä tukea hänen ihmisarvoansa. Motivaatio-ajattelussa on painopiste on sen sijaan ollut ihmisen eikä ympäristön ja asioiden muuttamisessa. Motivaatio -käsitteellä operoijat näkevät ihmisen koneena ja motivoimattomuuden vikana, joka voidaan korjata, kun vain löydetään oikea tapa motivoida. Tällöin kuitenkin unohdetaan ihmisen oma tahto, joka hylkää tai hyväksyy motivoijan toimet.

Organisaatiopsykologiassa motivaatiolla tarkoitetaan niitä yksilön prosesseja, jotka herättävät ja ohjaavat käyttäytymistä organisaatiota hyödyttävällä tavalla. Motivaatiotutkimukset olivat tärkeitä työorganisaatioiden kehittämisen välineitä 1950-luvulla. Minän prosessit olivat tämän tutkimuksen ja huomion keskipisteessä. Minän nähtiin toimivan yksin, eristäytyneenä, ja päätavoitteena toiminnan tehostamiseksi oli oman itsen ja muiden motivointi. Motivoitumisen ajateltiin voivan johtaa henkilökohtaiseen kasvuun ja edistykseen myös organisaation tasolla. 1970-luvulta lähtien vaikuttaneet tekijät — kuten teknologinen kehitys — ovat lisänneet tarvetta ottaa huomioon työntekijöiden yksilölliset piirteet ja hyödyntää heidän potentiaalisia resurssejaan. Yksilön arvostus on kohonnut, kun on huomattu yhdessä työskentelyn välttämättömyys. Lähestyttäessä 1980-lukua minä nähtiin pikemminkin prosessin lähtöpisteenä kuin sen keskiönä. Minä toimi yhteistyössä toisten ja organisaation kanssa saavuttaakseen päämääriä ja työskennelläkseen yhdessä toisten kanssa. Teknologinen kehitys, inhimillisten voimavarojen ja käytänteiden jalostuminen, johtamiseen liittyvän ajattelun kehittyminen ja olemassa olevien rakenteiden kokeileminen ovat johtaneet pikkuhiljaa siirtymiseen motivaatio -ajattelusta *empowerment* -ajatteluun. Erityisesti 1990-luvulla yksilön ja hänen resurssiensa arvostus on korostunut edellä mainitun työskentelykulttuurin muuttumisen myötä. Se, mikä ennen nähtiin motivaation mahdollisena seurauksena, eli henkilökohtainen kasvu ja siitä organisaatiolle saatava hyöty, muuttui *empowerment* -ajatteluksi, jossa yksilön voimaantumi-

sen ajateltiin johtavan hyvinvointiin sekä henkilökohtaisella että organisaation tasolla. (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 343-344.)

Ihmisen voimaantumisen esitettyä lukuisia tutkimuksia, teorioita, kirjoituksia ja selvityksiä. Osa tutkimuksista on ollut perusteellisia ja osa kevyempiä määrittelyjä. Useimmissa voimaantumista koskevissa tutkimuksissa korostuu pyrkimys auttaa ihmisiä löytämään omat voimavaransa ja ottamaan vastuu omasta kasvusta. Tutkijat antavat varovaisia yleispäteviä vastauksia kysymykseen, kuinka toisen voi voimaannuttaa. Joissakin kirjoituksista painotetaan johtajan oman voimaantumisen merkitystä, ennen kuin hän yrittää auttaa toisen voimaantumista. (Siitonen 1999, 13-14.)

Osa tutkijoista käyttää suomennoksensa perustana valta -käsitettä ja osa voima -käsitettä. Myös *empowerment* -prosessin luonteen ymmärtämisessä tutkijoiden välillä on eroja. Sitä voidaan pitää yksilöstä itsestään lähtevänä prosessina (Heikkilä-Laakso ja Heikkilä). Se voidaan myös nähdä toisen voimistamisena ja vallan antamisena toiselle (Ruohotie). Voimaantuminen voidaan nähdä myös yksilön toimintakyvyn vahvistumisen muutoksena yksilön itsemäärittelyssä, minässä (Antikainen). (Siitonen 1999, 83-84.) Edellisten perusteella voidaan voimaantumista tarkastella yksilön prosessina, ulkoapäin tulevana vallan antamisena tai voimaantumisen prosessin lopputuloksena, muutoksena yksilössä.

Suomalaisten tutkijoiden teksteistä Siitonen on löytänyt *empowerment* -käsitteelle ja sen johdannaisille *empower*, *empowered* ja *empowering*, useita eri suomennoksia. Kirjallisuudessa esiintyneitä määritelmiä *empowermentille* ovat muun muassa voimistaminen, henkinen vahvistaminen ja toimintakykyisyyden lisääminen. Yksilöstä voidaan käyttää määreitä voimistunut oppija (*empowered learner*), itsensä kykeneväksi tunteva tai vahvan voiman tunteen omaava (*empowered*) ihminen. *Empowering* prosessista on käytetty suomennosta voimistaminen ja vahvistaminen sekä omien voimavarojen vapauttaminen (*empowerment*). Verbinä *empower* tarkoittaa vallan antamista ja kykeneväksi tekemistä ja valtuuttamista. *Empowerment* -käsitettä käytetään myös merkityksessä oman persoonallisen voimaantun-

teen kehittäminen ja itsensä voimistaminen (*self-empowerment*). Valtautuminen/valtauttaminen on myös nähty *empowerment* -käsitteen synonyymeinä. (Siitonen 1999, 83.)

Siitonen on kartoittanut voimaantumisen käsitettä yhteisöpsykologian, sosiologian, hoitotieteen ja liike-elämän kirjallisuuden kautta ja voimaantumisen -käsite on kehittynyt hänen tutkimuksensa kuluessa. Hän on tullut kinnut tutkimuksensa empiirisen osan pohjalta syntyneen sisäinen voimantunne -käsitteen *empowerment* -käsitteen synonyymiksi. Tästä on kehittynyt voimaantumisen käsite kuvaamaan *empowerment* - käsitteeseen sisältyvää ihmisestä itsestään lähtevää voimaantumisprosessin luonnetta. Siitonen on määritellyt *empower* -käsitteelle ja sen johdannaisille seuraavat suomenkieliset käännökset: *empower*= voimaantua; *empowered*= voimaantunut; *disempowered*= voimaantumaton; *empowerment process* tai *empowering process* = voimaantumisprosessi (Siitonen 1999, 83).

Siitosen voimaantumisteoria ottaa huomioon ihmisen kokonaisvaltaisena, autonomisena toimijana. Oppimisen yhteydessä käytetyt motivaatio- ja motivointi -käsitteet lähestyvät ihmistä mekanistisesta näkökulmasta: ihminen voidaan ulkoapäin motivoida, ikään kuin hänessä olisi vika, joka voidaan korjata. Ihminen on kuitenkin subjekti - toimija, jolla on oma vapaa tahto. Siitosen voimaantumisteoria tunnustaa tämän autonomian, mutta antaa myös mahdollisuuden ulkopuolelta tuleviin voimaantumisen tukitoimiin. Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, kokemukselliseen oppimiseen menetelmänä ja konstruktivistisen ajattelun mukaan rakennettuihin oppimisympäristöihin sisältyy oletus ihmisen autonomisuudesta ja itseohjautuvuudesta. Siitä syystä Siitosen voimaantumisteoria sopii verkko-opiskelu ympäristön ja siellä toimimisen tarkastelun kokoavaksi kehikoksi.

## VOIMAANTUMISTEORIA

Voimaantuminen on monista asioista koostuva ja riippuva yksilön prosessi, joka tapahtuu sosiaalisessa kanssakäymisessä. Voimaantumismielion moniulotteisuuden vuoksi Juha Siitonen on opettajaksi opiskelevien ammatillista identiteettiä koskevan tutkimuksensa perusteella pyrkinyt kehittämään yleisen voimaantumisteorian. Hänen tavoitteenaan on ollut luoda teoria ihmisen voimaantumista jäsentävistä osaprosesseista ja niiden välisistä merkityssuhteista sekä voimaantumisen yhteydestä sitoutumiseen (Siitonen 1999, 14).

Siitonen lähestyy voimaantumista laadullisen tutkimuksen kautta. Laadullisella tutkimuksella pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan ilmiöitä kokeellisten faktojen mittaamisen sijasta. Siitosen voimaantumisteorian mukaan voimaantuminen voidaan määritellä sisäiseksi voiman ja elämänhallinnan tunteeksi. Hän on valinnut yksilöstä lähtevän ajattelun pohjaksi teorialleen. Tutkimuksensa perusteella hän toteaa, että voimaantumisteoria ei osoita selviä tasoja tai vaiheita, vaan sen taustalla on oletus, että mitään yleispäteviä kaikkia ihmisiä koskevia tekijöitä tai voimaantuneen ihmisen ominaisuuksia ei voida osoittaa. (Siitonen 1999, 16.)

Voimaantumisteorian käyttömahdollisuudet nähdään voimaantumisen tutkimuksessa, ammatillisen kasvun, hyvinvoinnin, inhimillisten voimavarojen ja ihmisoikeuksien edistämisen hankkeiden suunnittelussa. ja sen tuntemisesta voisi olla hyötyä muun muassa päättäjille, opetuksen ja koulutuksen kanssa työskenteleville, johtajille sekä henkilöstöpäälliköille yrityskonsulteille ja -kouluttajille. (Siitonen 1999, 13.)

Siitonen tiivistää voimaantumisteorian seuraavasti:

Voimaantuminen on siten ihmisestä itsestään lähtevä prosessi ja se on yhteydessä ihmisen omaan haluun, omien päämäärien asettamiseen, samoin luottamukseen omiin mahdollisuuksiinsa sekä näkemykseen itsestään ja omasta tehokkuudestaan. Voimaantumisteoriassa ihmistä pidetään aktiivisena, luovana ja vapaana toimijana, joka asettaa jatkuvasti itselleen päämääriä (pyrkimyksiä, toiveita, intentioita, haluja) omassa elämänprosessissaan. Itseä ja omia mahdollisuuksia koskevat usko-

mukset rakentuvat keskeisiltä osin sosiaalisessa kanssakäymisessä. Vaikka voimaantuminen on henkilökohtainen prosessi, siihen vaikuttavat toiset ihmiset, olosuhteet ja sosiaaliset rakenteet. Haasteelliseksi ihmisten voimaantumisosprosessien pohtimisen tekee se, että voimaantumista voidaan yrittää tukea monilla mahdollistavilla hienovaraisilla ratkaisuilla, vaikkakaan toinen ihminen ei voi antaa voimaa toiselle eikä yksipuolisesti päättää toisen voimaantumisen. (Siitonen 1999, 117-118.)

Siitonen näkee voimaantumisen yksilön prosessina, mutta kuitenkin riippuvaisena sosiaalisesta ympäristöstä ja siinä tapahtuvasta kanssakäymisestä. Voimaantuminen eroaa motivaatio -ajattelusta siinä, että voimaa ei voi yksipuolisella päätöksellä antaa toiselle ja näin voimaannuttaa häntä. Myös voima- ja valta-ajattelut poikkeavat toisistaan Ruohotie (1998, 28) näkee *empowermentin* valtuuttamisena eli vallan luovuttamisena, ja sen olennaisena osana voimaantumisosprosessia. Tämän näkemyksen mukaan toisten, lähinnä vallan haltijoiden, aktiivinen toiminta vaikuttaa merkittävästi yksilön voimaantumiseen. Voimaannuttaminen on vallan luovuttamista, toiminnan ja aloitteellisuuden sallimista, resurssien antamista ja luottamusta. Siitonen näkee voimaantumista edesauttavat toimet vain mahdollistavina, hänen ajattelussaan kuitenkin yksilön oma tahto ja autonomia ovat keskeisiä voimaantumiselle.

## **VOIMAANTUMISTEORIAN VIISI PREMISSIÄ JA VOIMAANTUMISPROSESSIA JÄSENTÄVÄT OSAPROSESSIT**

Opettajaksi opiskelevien ammatillista kasvua tutkiessaan Siitonen on etsinyt keskeisiä perussosiaalisia prosesseja, ilmiöitä ja niiden välisiä suhteita. Voimaantumisteorian keskiöön nousevat Siitosen määrittämät viisi premissiä sekä voimaantumista jäsentävät osaprosessit. Viisi premissiä ovat:

- voimaantumisen henkilökohtaisuus,
- voimaantumisosprosessin koostuminen sitä jäsentävistä osaprosesseista,
- voimaantumisen merkitys sitoutumisessa,
- voimaantumisen vaikutus ihmisen hyvinvointiin ja

- voimaantumisen pysymättömyys.

### **Voimaantumisen henkilökohtainen luonne**

”Voimaantuminen on henkilökohtainen ja sosiaalinen prosessi; voimaa ei voi antaa toiselle.” (Siitonen 1999, 117, 161.)

Voiman antaminen toiselle on ongelmallista, koska voimaantuminen on Siitosen mukaan sisäsyntyinen prosessi, joka lähtee ihmisestä itsestään. Selviytymistä edistävien voimavarojen antaminen toiselle voidaan nähdä motivaatioajattelun kaltaisena mekanistiseen ihmiskäsitykseen perustuva ulkopuolisen tahon korjaavana toimenpiteenä. Voimaantumisteoriassa ihminen nähdään subjektina, joka on aktiivinen toimija omassa elämässään. Voimaannuttavat olosuhteet voivat olla olemassa, mutta viimekädessä voimaantuminen lähtee yksilön omasta suostumisesta. Voimaantuminen voi tapahtua vain hänen niin halutessaan.

Ihminen tulkitsee myös itseään suhteessa toisiin ihmisiin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Siitä seuraa, että henkilökohtaisesta luonteestaan huolimatta voimaantumisprosessiin vaikuttavat myös toiset ihmiset, tapahtumakonteksti ja ympäröivät sosiaaliset rakenteet. Siitosen mielestä voimaantumista voidaan tukea ympäristön taholta, mutta sitä ei voi suoranaisesti antaa kenellekään yksilön autonomiasta johtuen. Tarvitaan yksilön suostuminen voimaantumiseen. Koska voimaantuminen tapahtuu sosiaalisessa kontekstissa ja on sosiaalinen prosessi, se ei ole yksisuuntainen. Yksilö vaikuttaa ympäristöönsä siinä missä ympäristö häneen. (Siitonen 1999, 117-118.)

### **Voimaantumisen osaprosessit**

”Voimaantuminen on ihmisestä itsestään lähtevä prosessi, jota jäsentää päämäärät, kykyuskomukset, kontekstiuskomukset ja emootiot sekä näiden sisäiset suhteet.” (Siitonen 1999, 162.)

Teoriassa esitetyt voimaantumisen kannalta merkitykselliset osaprosessit ovat teoreettinen kehikko voimaantumisprosessille. Koska voimaantumi-



nen on henkilökohtainen ja kontekstisidonnainen prosessi, voimaantumisen osatekijät vaikuttavat eri tavalla erilaisiin ihmisiin erilaisissa tilanteissa. (Siitonen 1999, 119.) Voimaantumisprosessin osatekijät ovat myös yhteydessä tai merkityssuhteessa toisiinsa. Siitä seuraa, että mikäli joku prosessin osatekijöistä ei toteudu tai toteutuu vaillinaisesti, voimaantuminenkin jää toteutumatta. (Siitonen 1999, 61.) Koska Siitosen teoria ei osoita selviä tasoja ja vaiheita, voimaantumisen osatekijöiden välisiä merkityssuhteita ja niiden vaikutuksia yksilöiden voimaantumiseen on varsin vaikea osoittaa. Itse voimaantumista ei siis voi varsinaisesti mitata, mutta voimaantumisen voi havaita tuloksista tai arvioimalla yksilön kokemuksia.

### ***Päämäärä-kategoriaan sijoittuvat voimaantumisen osaprosessit***

Ympäristössä toimiessaan ihminen pyrkii aina joihinkin päämääriin. Henkilökohtaiset päämäärät ovat ajatuksia toivotuista ja ei-toivotuista tilanteista joihin ihminen toimillaan pyrkii tai joita hän pyrkii välttämään. Päämäärät voivat asettua hierarkioihin tai ryhmittyä eri tavoin (Siitonen 1999, 111-112, 119). Voimaantunut yksilö asettaa itse omat päämääränsä ja kokee olevansa vapaa niin tekemään (mikä ei välttämättä tarkoita, että hän todellisuudessa olisi vapaa). Päämäärien asettamiseen liittyvään vapautteen liittyy myös vapaus unelmoida. Hän antaa itselleen luvan päästää tietoisuuteen sellaisiakin päämääriä, joita ei aio toteuttaa – ainakaan juuri sillä hetkellä. (Siitonen 1999, 119.) Kyky asettaa omat päämääränsä on itseohjautuvuutta.

#### *Toivotut tulevaisuuden tilat*

Ihminen suuntautuu toiveineen ja unelmineen tulevaisuuteen. Henkilökohtaisten päämäärien asettaminen on tärkeää hänen voimaantumisensa kannalta. Vaikka päämäärien asettaminen ja niihin pyrkiminen on henkilökohtainen prosessi, se on yhteydessä omiin kokemuksiin ja uskomuksiin kontekstin tarjoamista mahdollisuuksista. Halu ymmärtää kontekstiansa

ja toimintaympäristöänsä ja halu menestyä ovat yksilölle erityisen tärkeitä seikkoja voimaantumisen kannalta. Halu ymmärtää omaa kontekstiansa liittyy yksilön haluun sitoutua siihen. Tämä mahdollistuu esimerkiksi yksilön mahdollisuutena osallistua yhteisten päämäärien asettamiseen. Osallisuus on tärkeää organisaation päämäärien sisäistämisessä (Siitonen 1999, 119-124). Lisäksi voi katsoa, että se on tärkeä tekijä myös toimittaessa organisaation jäsenenä sekä sitoutumisessa toimintaan.

### *Vapaus*

Vapaudella on tärkeä merkitys voimaantumisen rakentumisessa. Kuten aiemmin vapaudesta puhuttaessa on tuotu esille, yksilön kokemus vapaudesta on ratkaiseva voimaantumisen rakentumisessa. Yksilön toimintaa koskevia rajoituksia ja vapauden esteitä on sisäisiä ja ulkoisia. Ulkoiset rajoitteet tulevat siitä sosiaalisesta kontekstista, jossa yksilö toimii tai omista fyysisistä rajoitteista. Sisäiset vapauden esteet ovat yksilön kokemus vapaudestaan. Sisäiset esteet voivat olla olemassa, vaikka ulkoisia esteitä ei olisikaan.

Voimaantumisen kannalta on Siitosen tutkimuksessa ilmennyt, että yksilön saadessa vapaasti valita toimintaympäristönsä ja -tapansa lisääntyy hänen voimaantumisen tunteensa. Turvallisessa ympäristössä tehtyjä valintoja ja niistä saatuja kokemuksia pidetään myönteisinä ja niistä voi tulla toimintatapa, koska ihmiset pyrkivät toistamaan sellaisia toimintamalleja, jotka johtavat onnistumiseen. Vapauteen liittyvät läheisesti käsitteet valinnanvapaus, vapaaehtoisuus, itsemäärääminen ja autonomisuus. (Siitonen 1999, 124-128.)

### *Arvot*

Siitonen on määritellyt voimaantumiseen liittyvään kategoriajärjestelmään sisältyväksi monia arvoja muun muassa vapauden, valinnanvapauden, itsenäisyyden, turvallisuuden, vastuun, kunnioituksen, arvostuksen. Siitonen näkee arvot kaiken voimaantumiseen liittyvän valinnan taustalla. muun muassa henkilökohtaisten päämäärien asettamisen kannalta ihmi-

sen arvotausta on merkityksellinen. Siitonen nostaa voimaantumisen kanalta keskeisimmiksi arvoiksi kolme arvoa, itsemääräämisoikeuden, oikeudenmukaisen ja tasa-arvoisen resurssien ja taakan jakamisen sekä kollaboratiivisen ja demokraattisen osallistumisen. (Siitonen 1999, 128-129.) Siitosen esille nostamissa kolmessa keskeisessä arvossa tulee esille humanismista ponnistava eurooppalainen yksilöä kunnioittava vapaus, veljeys ja tasa-arvoisuus –ajattelu.

### ***Kykyuskomukset -kategoriaan sijoittuvat voimaantumisen osaprosessit***

Kykyuskomukset ovat arvioita siitä, voiko yksilö saavuttaa asettamiaan tavoitteita ja päämääriä. Kykyuskomus on arvio menneisyydestä, nykyisyydestä, tulevaisuudesta, omista odotuksistaan ja toisten suhtautumisesta itseen ja omiin kykyihin (Siitonen 1999, 129).

#### ***Minäkäsitys***

Minäkäsitys on merkityksellinen voimaantumisprosessissa, koska ihmisen minäkäsitys on yhteydessä omiin tulevaisuudenodotuksiin ja käsitykseen omista voimavaroista. Yksilö rakentaa minäkuvaansa koko elämänsä ajan ja kuljettaa mukanaan kokemuksia aikaisemmista tapahtumista elämässään. Omat kyvyt ovat jatkuvan arvioinnin kohteena. Aina kulloisessakin tilanteessa yksilö arvioi omia kykyjään ja toimii tämän arvion pohjalta. Yksilö voi esimerkiksi asettaa päämääränsä sen perusteella, millaiseksi hän kokee omat kykynsä tietyssä kontekstissa. Itsetunto pitää sisällään minätietoisuuden, itsearvostuksen ja itsetuntemuksen. Itsetunto ja voimaantuminen ovat myös yhteydessä toisiinsa — voimaantuneella ihmisellä on hyvä itsetunto. Voimaantuminen luottamuksellisessa ympäristössä ruokkii oman identiteetin selkiytymistä. (Siitonen 1999, 130-136.) Jos yksilö ei voi luottaa ympäristöönsä, hänen ilmaisunsa kapeutuu ja mahdollisuudet arvioida omaa selviytymistään vaillinaisen suoriutumisen perusteella ovat heikommalla kuin voimaannuttavassa ympäristössä.

### *Itseluottamus ja itsearvostus*

Toimintaympäristöllä on keskeinen merkitys itseluottamuksen ja itsearvostuksen rakentumisessa. Hyväksyvässä ja arvostavassa ilmapiirissä voi syntyä positiivinen kehä, jossa ihminen uskaltaa ottaa riskejä ja onnistuessaan saa lisää itseluottamusta, mikä taas lisää hänen itsearvostustaan. Myös E Korpisen tutkimuksessa (1998, 77) käy ilmi, että itseluottamus vahvistuu onnistumisen kokemuksista ja sitä voidaan edistää tarjoamalla yksilöllisiä ja kykyjen mukaisia tehtäviä.

Toimintaympäristöön kuuluvat toiset ihmiset, ne ihmiset joiden kanssa yksilö toimii ja joita vasten hän peilaa omaa olemistaan. Tässä sosiaalisessa kontekstissa toisten voimaantumista mahdollistava toiminta on tärkeää. Siitosen näkemyksen mukaan voimaantumista voidaan edesauttaa rohkaisemalla yksilöä tekemään itsenäisiä valintoja. Epäonnistumisten yhteydessä on tärkeää selvittää kokonaistilanne, sen syyt ja tärkeätä on nostaa esille vahvuudet, jotta heikkoudet eivät nousisi liiaksi pintaan.

Voimaantumisen mahdollistavan kontekstin suunnittelussa tulee muistaa, että vaikka voimaantuminen tapahtuu sosiaalisessa kontekstissa, se on henkilökohtainen prosessi. Prosessin henkilökohtaisuus rajoittaa ulkopuolelta tapahtuvaa voimaannuttamista. Mahdollisuudet voimaantumiseksi ja mahdollisimman voimaannuttava ympäristö voidaan luoda, mutta loppujen lopuksi mahdollisuudet voiman antamiseen toiselle ovat pienet, koska kyse on yksilön tahdosta ja suostumuksesta. (Siitonen 1999, 136-139.)

### *Tehokkuususkomukset ja itsesäätely*

Ihmisen uskomukset hänen omista kyvyistään vaikuttavat hänen tekemiinsä valintoihin, siihen kuinka paljon päämäärien eteen ponnistellaan ja kuinka paljon vastoinkäymisiä jaksetaan ottaa vastaan. Itsetarkkailulla ihminen saa tietoa itsestään omien päämääriensä asettamista varten. Ihminen arvioi omaa toimintaansa vertaamalla itseään toisiin ja myös omiin, aikaisempiin suorituksiinsa. Itsearviointi ja oman toiminnan säätely suuntaavat yksilön toimintaa ja kannustavat yksilöä hänen toimissaan. Yksilön

tehokkuutta lisäävät menestymisen tunteet ja tarkoituksenmukaiset toimintamallit. On kannustavinta, kun ihminen toimii sopivasti haasteellisesti suhteessa omiin kykyihinsä. Sosiaalisen kontekstin ja siinä toimivien taholta tuleva kannustaminen lisää yksilön itseluottamusta ja positiivista latausta, ja näillä on yhteys voimaantumisen kannalta merkittävään sitoutumiseen. (Siitonen 1999, 139-141.)

### *Vastuu*

Jos yksilö voi asettaa omia päämääriään ja hän voi pyrkiä niihin oman halunsa mukaisesti, voidaan hänelle osoittaa vastuun kantamisen ja vastuun ottamisen välinen yhteys. Koska voimaantuminen on sekä henkilökohtainen että sosiaalinen prosessi, vastuu ulottuu henkilökohtaiselta tasolta myös sosiaaliselle tasolle. Vastuu yhteisestä hyvinvoinnin edistämisestä ja sen merkityksen korostaminen lisää voimaantumista, kun taas sosiaalista vastuuta ja kollektiivista työskentelyä puuttuvasta ympäristöstä myös voimaantuminen puuttuu. (Siitonen 1999, 141-142.) Vapauden vastapuolella on siis vastuu. Tämän kaksinapaisuuden ymmärtäminen on askel sisäisen voimaantumisen kasvuun.

### ***Kontekstiuskomukset -kategoriaan sijoittuvat voimaantumisen osaprosessit***

Siitonen käyttää sosiaalisesta toimintaympäristöstä termiä konteksti. Koska voimaantumisella on henkilökohtaisen ulottuvuuden lisäksi sosiaalinen ulottuvuus, kontekstiuskomuksilla on keskeinen merkitys ihmisen voimaantumisessa. Ihminen tulkitsee itse kontekstiansa ja tulkinalla on merkitys hänen toiminnalleen. Kontekstista arvioidaan onko se mahdollista, turvallinen, tukeva, arvostava, luottamuksellinen ja ennakkoluuloton. Kontekstia arvioidessaan yksilö käyttää arvioinnin apuna omaa aiempaa kokemustaan ja emootioitaan. Koska konteksti on muuttuva, arviointikin on jatkuvaa. Yksilön oma tilanne voi muuttua, suhde ryhmään voi muuttua tai ryhmä voi muuttua. Mikäli konteksti ei ole voimaannuttava, ei voimaantumista tapahdu, vaikka yksilöllä olisi siihen muuten mahdolli-

suudet. Voimaantumisen kannalta olennaista on se, millaista ilmapiiriä yksilö itse pitää voimaannuttavana. (Siitonen 1999, 142-143.)

### *Hyväksyntä*

Itsensä tervetulleeksi kokeminen ja molemminpuolinen hyväksyntä liittyvät ilmapiirin turvallisuuteen, luottamuksellisuuden ja arvostuksen kokemuksiin. Itsensä hyväksytyksi tunteminen ja siihen liittyvät asiat taas ovat yhteydessä positiiviseen lataukseen ja voimavarojen vapautumiseen. (Siitonen 1999, 144.) Hyväksyvässä ilmapiirissä energiat voidaan vapauttaa työskentelyyn ja luovuuteen.

### *Arvostus, luottamus ja kunnioitus*

Arvostuksen, luottamuksen ja kunnioituksen kokeminen on Siitosen tutkimuksen mukaan erityisen tärkeää voimaantumisen kannalta. Saadaksesen näistä tietoa, ihminen arvioi kontekstiaan. (Siitonen 1999, 144-145.) Kunnioittaminen tarkoittaa sitä, että yksilö noudattaa tai pitää yllä asetettuja ihanteita ja sääntöjä. Vastavuoroisuus sosiaalisessa ympäristössä ja vuorovaikutuksessa toimii myös suhteessa kunnioitukseen — kunnioituksen tunne kehittyy, kun yksilöä itseään kunnioitetaan. (Turunen 1997, 213.)

### *Ilmapiiri*

Ilmapiirin turvallisuus, avoimuus, ennakkoluulottomuus, rohkaiseminen ja toisten tukeminen ovat Siitosen mukaan läheisessä yhteydessä voimaantumiseen. Turvallisuuden liittyä muun muassa tapahtumien ennakoitavuus. Jotta yksilö voi asettaa omia päämääriään, on merkityksellistä, että hän voi luottaa tulevaan. Siitosen tutkimus on tehty kouluympäristössä opettajaksi opiskelevien kokemuksista ja opetusharjoittelussa ovat opettajajarjoittelijat kokeneet erityisesti ilmapiirin merkityksen suurena. Avoimessa ilmapiirissä kehittyy hyvä keskustelun, yhteistyön ja oppimisen alusta. (Siitonen 1999, 145-147.)

### *Toimintavapaus*

Siitonen huomauttaa amerikkalaisten tutkimukseen viitaten, että John Deweyn mukaan kontrollin tunne ei synny ulkoisesta pakosta eikä pelkäänsä sisäisen kehittymisen tuloksena vaan on tulosta dynamisesta interaktiosta ympäristön kanssa. Ihmisten välisessä toiminnassa yksilöiden oman kontrollin tunne vaikuttaa voimaantumiseen ja toimimiseen vuorovaikutussuhteessa joko voimaannuttaen tai olemalla voimaannuttamatta vuorovaikutukseen osallistujia. (Siitonen 1999, 148.)

### *Autenttisuus*

Kokemusten aitous ja omakohtaisuus vahvistaa voimaantumista. (Siitonen 1999, 149-150). Omaksutun teoreettisen tiedon soveltaminen käytäntöön on osa oppimisprosessia (Engeström 1991, 98) ja siitä onnistuneesti suoriutuminen luo onnistumisen kokemuksia ja kannustaa yksilöä hänen toimisaan. Myös kokemuksellisen oppimisen mallin mukaan ongelman kohtaaminen ja sen ratkaiseminen on teoreettisen tiedon ja todellisuuden kohtaamista, jossa kohtaaminen muokkaa yksilöä ja yksilö todellisuutta (Ks. kuvio 1 ).

### *Yhteistoiminta, kollegiaalisuus ja tasa-arvoisuus*

Kollegiaalinen asema yhteisössä voimaannuttaa ja antaa mahdollisuuksia toimia (Siitonen 1999, 150-151). Tasa-arvoinen asema yhteisössä mahdollistaa vastuunottamisen ja kantamisen ja lisää omalta osaltaan yksilön voimaantumisen tunnetta. Hierarkkiset valtarakenteet rajaavat yksilön toimintaa jollekin toiminnan tasolle ja ehkäisevät omatoimisuutta ja vähentävät voimaantumisen mahdollisuuksia. Erityisesti jos oman mielipiteen ilmaisu on riippuvainen omasta asemasta yhteisössä, voimaantuminen voi jäädä tapahtumatta.

## ***Emootiot -kategoriaan sijoittuvat voimaantumisen osaprosessit***

Emootiot antavat tietoa ja johtolankoja, joiden avulla ihminen arvioi ja tulkitsee kontekstiansa, sen turvallisuutta, hyväksyntää, ilmapiiriä, tukea ja toimintavapautta. Ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta kerätään myös evaluatiivista tietoa ja vuorovaikutustilanteissa myös toimitaan evaluatiivisen tiedon varassa. Emootioiden kautta saatava tieto ei ole eksplisiittistä, suoraa, vaan implisiittistä, epäsuoraa. (Siitonen 1999, 151.) Tämä niin sanottu hiljainen tieto, on formuloidun, määritellyn tiedon vastakohta ja koostuu kaikesta siitä ruumiillisesta, intuitiivisesta ja kokemusperäisestä tiedosta, jota ihmisellä on ja jota ei voida ilmaista verbaalisin käsittein (Koivunen 2000, 78-79). Kyky- ja kontekstiuskomukset muodostuvat suhteessa toisiinsa ja toimintaympäristöön. Havainnoidessaan ympäristöään ja tehdessään tulkintoja siitä myös emootiot ovat osa tätä arviointiprosessia ja tätä tietoa ihminen käyttää sekä kyky- että kontekstiuskomustensa muodostamisessa.

### ***Säätelevä ja energisoiva toiminta***

Emootiot voivat toimia suodattimena informaatiota vastaanotettaessa ja ihminen voi muuntaa viestejä ja toimintaansa emootioidensa värittämään suuntaan. Yleensä ennakkoluulot synnyttävät pelkoja ja varauksellisuutta, jotka voivat hidastaa tai ehkäistä ryhmään liittymisen. (Siitonen 1999, 152.)

### ***Positiivinen lataus***

Positiivinen lataus ja myönteiset odotukset sekä innostuneisuus ovat merkittävässä asemassa voimaantumisen osaprosessissa. Mikäli kontekstin ilmapiiri on myönteinen on yksilönkin helppo innostua ja kokea voimaantumista. (Siitonen 1999, 152-153.)



### *Toiveikkaus*

Toiveikkaus ja usko tulevaan vapauttavat yksilöstä voimavaroja. Toiveikkaus vaikuttaa ihmisen uskoon omista kyvyistä ja mahdollisuuksista onnistua. (Siitonen 1999, 153-154.)

### *Onnistuminen ja epäonnistuminen*

Onnistumisen kokemukset ovat voimaantumisen kannalta tärkeitä. Ihmisen on uskottava omaan tekemiseensä ja omiin päämääriinsä. Suhtautuminen omaan tekemiseen vaikuttaa myös onnistumisen kokemuksiin — epäonnistumisestakin voi löytää onnistumista. (Siitonen 1999, 154-156.)

### *Eettisyys*

Opiskelijan yksilön oman äänen kuuluville pääseminen on yhteydessä voimaantumiseen. Ryhmissä työskenneltäessä voimaantumisellemme on luonteenomaista ryhmän jokaisen jäsenen kuuntelemisen. (Siitonen 1999, 156-157.)

## **Voimaantuminen sitoutumisprosessissa**

”Voimaantuminen vaikuttaa katalyytin tavoin sitoutumisprosessiin; vahva katalyytti (*empowerment*) johtaa vahvaan sitoutumiseen ja heikko katalyytti (*disempowerment*) johtaa heikkoon sitoutumiseen tai kokonaan sitoutumattomuuteen.” (Siitonen 1999, 162.)

Voimaantuminen mahdollistaa Siitosen mukaan sitoutumisen. Sitoutuminen on voimaantumisen tavoin viimekädessä yksilön tahdosta riippuva asia. Sitoutuminen vaatii yksilön suostumisen. Jos yksilö sitoutuu ryhmän yhteisiin päämääriin ja toimintamalleihin, on hänen mahdollista sitoutua myös toimintaan. Voimaantumisen rooli sitoutumisprosessissa on erityisesti ryhmien toiminnan kannalta merkityksellistä. Erityisesti työelämän ryhmätyöskentelytaidot ja sitoutuminen yhteisiin tavoitteisiin lisäävät työn tuloksellisuutta. Ryhmän työskentelyn kannalta on hyvä, mikäli kaikki sen jäsenet ovat sitoutuneet samoihin päämääriin. Vahvasti sitoutuneet ryhmän jäsenet voivat muodostaa summaansa suuremman toimin-

taympäristön. Siitonen tekee voimaantumisen osatekijöiden toteutumises- ta hypoteettisen yhtälön. Siinä hän määrittelee sitoutumisen olevan sitä vahvempaa, mitä useampi voimaantumista jäsentävä osaprosessi toteutuu ja tämän puolestaan johtavan vahvempaan sitoutumiseen (Siitonen 1999, 160). Saman oletuksen mukaan heikosti toteutuneet voimaantumisen osa- prosessit aiheuttavat heikon voimaantumisen ja sitoutumisen (Siitonen 1999, 161).

Käänteisesti hän olettaa, että ryhmän jäsenten heikko sitoutuminen kertoo yksilöiden voimaantumisen heikosta asteesta (*disempowerment*) vastakoh- tana voimaantumisen vahvalle asteelle (*empowerment*). Jos tavoitteena on ryhmän toiminnan tehokkuus ja tuloksellisuus, heikosti sitoutunut ryhmä toimii enemmänkin irrallisina yksilöinä kuin ryhmänä ja näin ollen voi- daan olettaa, että ryhmän jäsenten yhteisestä toiminnasta seuraavat syner- giaedut jäävät saavuttamatta.

### **Voimaantumisen yhteys ihmisen hyvinvointiin**

”Voimaantuminen on yhteydessä ihmisen hyvinvointiin.” (Siitonen 1999, 162.)

Voimaantumisteoriassa esitetty hyvinvointi on Siitosen mukaan sekä yksi- lön että ryhmän hyvinvointia. Tämän oletuksen hän perustaa ensimmäi- seen premissiinsä, jonka mukaan voimaantumiseen ilmiönä sisältyy hen- kilökohtainen ja sosiaalinen ulottuvuus (Siitonen 1999, 162). Näin voi- maantumisesta ja hyvinvoinnistakin tulee yksilön ja ryhmän välinen vuo- rovaikutusprosessi.

Monet voimaantumisen osaprosessit vaikuttavat ja ovat merkityksellisiä hyvinvoinnin kannalta. Tutkimuksensa perusteella Siitonen nostaa esille vapauden, itsenäisyyden, valinnanvapauden, vapaaehtoisuuden, toimin- nanvapauden, halun, vastuullisuuden, arvostuksen, kunnioituksen, luot- tamuksen, minäkuvan, kollegiaalisuuden, sosiaalisuuden, keskustelukult- tuurin, kulttuuriympäristön, joustavuuden, ilmapiirin, turvallisuuden,

avoimuuden, mahdollistamisen, oman roolin löytämisen, kannustamisen, myönteisyyden, hyväksynnän, eettisyyden ja onnistumisen. (Siitonen 1999, 162.)

Siitonen käsittää voimaantumisteoriansa hyvinvoinnin kokonaisvaltaiseksi sekä yksilön että ryhmän hyvinvoinniksi, jossa ei tehdä eroa fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin. (Siitonen 1999, 164.) Siitosen hyvinvoinnin määritelmä lähenee WHO:n laajaa terveystulkintaa, joka myös käsittää ihmisen laajempaan kokonaisuuteen kuin pelkästään fyysisenä organismina. "Terveydellä tarkoitetaan täydellisen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tilaa, ei ainoastaan sairauden puuttumista." (Kauppinen ym. 2001).

### **Voimaantumisen liukeneminen**

"Voimaantuneisuus ei ole pysyvä tila." (Siitonen 1999, 164.)

Voimaantumiseen liittyy olennaisesti sen kontekstisidonnaisuus. Siitonen on todennut, että voimaantuminen on jossain ympäristössä todennäköisempää kuin toisessa. Voimaantumisen aste voi myös vaihdella. Sen syiksi hän mainitsee esimerkiksi ihmisen sisäisten ja ulkoisten olosuhteiden muutokset. Esimerkiksi väsymys ja uupumus saattavat syödä ihmisen voimaantumisen tunnetta, ihmisen fyysinen tai psyykinen tila voi muuttua, kuten myös suhde yhteisöön. (Siitonen 1999, 164-165.)

Työelämässä on tutkittu työntekijöiden tapoja ratkaista olemassaolonsa työyhteisössä (Peltokallio 2001) ja on huomattu, että kuormittava ja kiireinen työ ei välttämättä syö ihmisen voimavaroja jos se samanaikaisesti on monipuolista ja kiinnostavaa. Jos työhön kuuluu vapaus kehittää työtään ja työskentelylle ja kehittämiselle on hyväksyntä, organisaatiossa on toimiva yhteishenki sekä kollegiaalinen tuki on merkittävää työssä jaksaminen on todennäköisempää kuin jos edellä mainitut seikat puuttuisivat. Myös, jos työntekijät voivat uskoa työnsä kehitykseen ja tulevaisuuteen, se lisää selviytymisen tunnetta. Edellä mainitut seikat antavat työntekijälle

tunteen toimimisesta omalla alallaan ja realistisen käsityksen omasta osaamisestaan ja työ hallinnasta. Nämä työn ja työpaikan ominaisuudet tutkimuksessa työpaikalla selviytymisestä ovat myös Siitosen voimaantumisen osatekijöitä.

## YHTEENVETO

*Empowerment* on käsitteenä hämärä ja laajasti eri tarkoituksissa käytetty. *Empowerment* -käsitteellä ja sen johdannaisilla *empower*, *empowered* ja *empowering* ei ole vielä vakiintuneita suomennoksia. Karkeasti sanottuna *empowerment* -käsitettä on tarkasteltu yksilöstä itsestään lähtevänä prosessina jota voidaan Siitosen määrittelyn mukaan kutsua voimaantumiseksi ja toisen, ulkopuolisen tahon toimenpiteinä yksilön puolesta tai prosessin mahdollistumiseksi, jota voidaan kutsua valtauttamiseksi resurssien ja oikeuksien antamisen näkökulmasta (Ruohotie). Valtauttamisen näkökulmasta voi tarkastella esimerkiksi *empowerment* -prosessia työpaikoilla ja oppilaitoksissa, kaikkialla missä toiminta on järjestynyt hierarkkisiksi rakenteiksi. Vallan jakaminen ja valtauttaminen on osa *empowerment* -prosessia, mutta se ei ole Siitosen tarkoittama yksilön sisältä lähtevä voimaantumisprosessi. Pelkkä valtauttaminen ei vielä takaa voimaantumista, mutta on sen edellytys.

Päätavoitteena Siitosella on ollut luoda voimaantumisteoria ihmisen voimaantumista jäsentävistä osaprosesseista ja niiden välisistä merkityssuhteista sekä voimaantumisen yhteydestä sitoutumiseen. Siitosen voimaantumisteorian keskeisinä periaatteina ovat, että voimaantuminen lähtee ihmisestä itsestään ja on sekä henkilökohtainen että sosiaalinen prosessi, eikä voimaantumista ei voi antaa toiselle. Se, että voimaantumista ei teorian mukaan voi antaa vain annettuna ulkoisena voimana ilman yksilön omaa suostumista ja tahtoa, ei tarkoita sitä, etteikö voimaannuttavia toimia voisi ja tulisi tehdä. Lähtökohta voimaantumiselle on kuitenkin yksilön autonomia ja ihmisarvo.

Voimaantumisen osatekijöitä on vaikea määritellä siten, että niitä voitaisiin käyttää perustana ihmisen voimaantumisen mittaamisessa tai arvioinnissa. Tämä johtuu siitä, että voimaantumisen ominaisuudet ilmenevät eri tavoin ja eri voimakkuusasteisina ympäristön tai ajankohdan mukaan. Voimaantuminen on sisäisen luonteensa lisäksi hyvin kontekstisidonnainen. Voimaantuminen on prosessi tai tapahtumasarja, jonka kannalta toimintaympäristön olosuhteet — esimerkiksi valinnanvapaus, ilmapiiri, arvostus, turvallisuus — voivat olla merkityksellisiä, ja tämän vuoksi se voi olla jossain tietyssä ympäristössä todennäköisempää kuin toisessa. Sen mahdollistamiseksi ja sen edellytyksiin voidaan toimintaympäristössä kiinnittää huomiota ja siten parantaa voimaantumisen mahdollisuuksia. Voimaantuminen on yhteydessä ihmisen hyvinvointiin ja sitoutumisprosesseihin. Voimaantunut ihminen sitoutuu ryhmän toimintaan tai työtehtäväänsä paremmin kuin henkilö, joka ei ole voimaantunut. (Siitonen 1999,158.)

### **3 KOKEMUKSEN KÄSITE SEKÄ KOKEMUKSELLINEN JA ONGELMAPERUSTAINEN OPPIMINEN**

Nykyiset oppimiskäsitykset näkevät oppijan subjektina, jonka oppimistarve kumpuaa omista tarpeista ja oppinen nähdään itseohjautuvana prosessina. Voimaantumisteoria pyrkii selittämään niitä voimaantumisen osatekijöitä, joita itseohjautuvuus opiskelussa ja oppimisessa edellyttää. Muutos ajattelussa johtuu siitä, että kasvatuksen ja opetuksen päämäärät ovat niin sanotun uuden oppimiskäsityksen myötä muuttuneet. Pelkkä merkitysten siirtäminen on jäänyt taka-alalle uuden vuorovaikutuksessa rakentuvan dynaamisen merkitysmaailman tai -maailmojen tieltä (Törmä 2001, 10).

Motivoiminen on ollut opetuksen yhteydessä keskeisiä käsitteitä, mutta se liittyy lähinnä behavioristiseen ja uusbehavioristiseen ajatteluun, jossa oppimisen katsotaan perustuvan mallioppimiseen ja ulkoapäin ohjautuvuuteen. Voimaantumisen -ajattelun taustalla oleva konstruktivistinen ajattelu korostaa yksilön omaa toimintaa ja ajattelun rakentumista aiemmin opitulle. Myös emootioiden ja kokemuksen sekä yhteisöllisyyden merkitys oppimiselle on konstruktivistisessä ajattelussa keskeistä. Konstruktivistinen oppimiskäsitys liittää yksilön laajempaan ajallis-paikalliseen kokonaisuuteen ja hänen oppimisensa tapahtuu nykyisyydessä menneisyyden perustalle.

John Dewey edustaa pedagogiikassa pragmatistista koulukuntaa ja hänen kokemuksellinen oppimisen käsityksensä liittää oppijan ympäristöönsä, ajallisesti hänen ajattelunsa on kuitenkin aiempaa kuin konstruktivistinen teoria ja hänen kokemuksellisen oppimisen malliansa sovelletaan edelleen.

Tässä luvussa käsittelen kognitioteoriaa ja konstruktivismia teoreettisena taustana kokemukselliselle oppimiselle, John Deweyn kokemuksen käsitettä sekä reflektiivisen ajattelun mallia, joka toimii pohjana hänen kokemuksellisen oppimisen käsitykselleen. Käsittelen myös toista, David Kolbin kehittämää ja Kolbin mallina tunnettua, paljon käytettyä kokemuk-

sellisen oppimisen mallia. Näiden lisäksi käsittelen ongelmaperustaisen oppimisen mallia, jonka syklistä mallia voidaan pitää edellisten johdannaisena. Ongelmaperustaista oppimisen mallia sovelletaan myös verkko-ympäristöissä.

## **KOKEMUKSEN KÄSITE**

Tarkastelen kokemuksen käsitettä taidekasvatuksellisesta näkökulmasta pragmatistisen filosofian kautta. Keskeinen teoreetikko kokemuksen yhteydessä on John Dewey. Kokemuksen käsite on hänen pragmatistisen filosofiansa keskeinen käsite ja Deweyn kokemuksen käsitteellä on ollut suuri vaikutus tämän päivän kouluun ja opetukseen. Deweyn kokemuksen käsite tulee esille myös hänen kokemuksellisen oppimisen mallin taustalla olevan reflektiivisen ajattelun mallin yhteydessä.

Deweyn kokemuksen käsite kehittyi hegeliläisestä idealismista naturalistiseen ja empiristiseen suuntaan. Darwinismi vaikutti Deweyn ajatteluun ja hän näki ihmisen biologisena olentona ja tiedon, oppimisen ja kokemuksen eri muodot elämäntoiminnan ilmentyminä. Evoluutioteoriasta hän nosti jatkuvan muutoksen tutkimuksen kohteeksi. Deweyn filosofiassa historian ja muuttumattoman järjestyksen paljastamisen sijasta keskityttiin ymmärtämään maailman muuttumista vaikuttamalla siihen. (Miettinen 1999, 32.) Dewey pyrkii filosofiansa avulla ylittämään René Descartesin mielen ja materian vastakkaisuuden periaatteen. Mielen ja ruumiin yhteys sekä ruumiillisen kokemuksen tärkeys ovat johtoaatteita Deweyn filosofiassa. Deweyn kokemus -käsite sisältää esineillä operoinnin, yhteistyön ja kommunikaation muiden ihmisten kanssa. Kokemuksen käsite on Deweyllä saanut seuraavat neljä merkitystä

1. Kokemus on esineellistä toimintaa.
2. Kokemus on yhteisöllistä, jaettua sekä kieleen ja merkkeihin ankkuroituneiden merkitysten välittämää.

3. Maailma ja sen oliot ja esineet ovat olemassa ihmisen toimenpiteiden ja muuttamisen kohteina ja välineinä.
4. Tietoisuus ei ole ihmisen toimintaa ja tekemistä ohjaava agentti tai toimintaa selittävä tekijä. Tietoisuus on esineellisen toiminnan, yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen ilmaus ja funktio. (Miettinen 1999, 33-34.)

Seuraavassa tarkastelen tarkemmin näitä neljää Deweyn kokemuksen käsitteen ulottuvuutta.

### **Kokemus esineellisenä toimintana**

Deweyn mukaan vuorovaikutus ympäristön kanssa on jokaisen kokemuksemme perusta. Me muutamme maailmaa ja maailma muuttaa meitä. Kokemuksemme ovat perustana sille, mitä seuraavaksi teemme. Teoksessa *Art and Experience* Dewey on käsitellyt kokemuksen käsitettä.

"...every experience is the result of interaction between a live creature and some aspect of the world in which he lives. A man does something; he lifts, let us say, a stone. In consequence he undergoes, suffers, something: the weight, strain, texture of the surface of the thing lifted. The properties thus undergone determine further doing. [...] The process continues until a mutual adaptation of the self and the object emerges and that particular experience comes to a close." (Dewey 1958, 43-44.)

Ei siis pelkästään yksilö, vaan myös esineiden ominaisuudet ja asiayhteys vaikuttavat kokemuksen laatuun. Yksilön odotukset ja aiemmat kokemukset vaikuttavat kokemiseen ja myös tulevaan toimintaan. Kokemukseensa nojautuen yksilö voi olettaa jonkin asian jossain tietyssä asiayhteydessä toimivan tietyllä, säännönmukaisella tavalla. Kokemus on myös syklinen ja sulauttava; prosessi jatkuu, kunnes yksilön ja objektin keskinäinen vuorovaikutus on saavuttanut päätepisteensä siltä erää.

### **Kokemuksen yhteisöllisyys**

Deweylle kokemus on yhteisöllinen ja jaettu. Kokemus Deweyn mukaan perustuu kieleen ja merkkeihin liittyviin merkityksiin ja välittyy niiden



kautta. Kukin yhteisö määrittää käyttämänsä merkitykset ja merkitysten kontekstit. Merkitysten määrittäminen on tarpeellista yhteisten kokemusten jakamiseksi. (Miettinen 1999, 34.) Yksilöt luovat merkityksiä tietyssä kontekstissa, jonka olennaisena osana ovat toiset, merkitykselliset henkilöt (Törmä, 2001, 12).

### **Ihmisen ja ympäristön vuorovaikutus**

Dewey näkee luonnollisena ihmisen tarpeen käyttää ympäristöään hyväksi. Ajatukset, arvostelmat ja uskomukset liittyvät ihmisyyteen ja ovat näin ollen luonnollisia. Ihmisen kokemusten ja tarpeiden kautta esineiden ominaisuudet muotoutuvat hyväksi tai huonoiksi. Ympäristö ja sen esineet ovat Deweyn mukaan tahtomisen, käytön ja nautinnan kohteita. Hän tähdentää kuitenkin, että nämä inhimilliset luonteenilmaukset tarvitsevat suuntaamista ja tieto on hänen mukaansa tämä suuntaaja (Dewey 1999, 259). Deweyn näkemyksen mukaan ihminen saa tietoa ympäristöstään ollessaan vuorovaikutuksessa sen kanssa. Esimerkiksi puuseppä saa tietoa puun ominaisuuksista työstäessään puuta ja alistaessaan puun omille tarkoituksiperilleen. Kokemuksen kautta puuseppä oppii työstämästään puusta sen, mitä siitä voi tehdä, mutta ei välttämättä sitä, mitä puu on. (Miettinen 1999, 34-35.)

### **Vuorovaikutus tietoisuuden ilmauksena**

Ihmisen vuorovaikutus ympäristönsä kanssa vaatii tietoisuuden läsnäoloa. Erilaisten ongelmatilanteiden ilmentyessä ihminen joutuu tarkistamaan niitä merkityksiä, joita on liitetty objektiin. Dewey ei näe tietoisuutta muutosta aikaansaavana voimana. Tietoisuus on välittävä tekijä säännöttömän ja satunnaisen kokemuksen ja vakiintuneen ja selväpiirteisen kokemuksen välillä. Tietoisuus on se prosessi, jossa tapahtumat vaikuttavat kokemuksen kautta sekä tapahtuvan tiedon uudelleen rakentamiseen että merkityksen muuttumiseen. (Dewey 1999, 256.) Pelkkä kokemus ei siis yksistään riitä käsitteen muodostamiseen. Vasta aktiivinen ja yhteistoiminnallinen työskentely sekä kokemuksen tietoinen reflektointi mahdollistaa

sekä tiedon lisääntymisen että kokemuksen tapamme muuttumisen. (Silkelä 2001, 21-22.)

## **KOKEMUKSELLINEN OPPIMINEN**

Humanistisen psykologian pohjalle rakentuva kokemuksellinen oppiminen on tärkeä oppimisen periaate. Kokemuksellista oppimista on sovellettu muun muassa uusien työ- ja toimintatapojen ja uusien asenteiden sisäistämisen opiskelussa. Oppimismenetelmä pohjautuu toiminnan kokemuksen aikaansaamien taitojen ja itsetuntemuksen itsereflektoimiseen ja sitä kautta muuhun oppimiseen itseohjautuvasti. Tavoitteena on yksilön henkinen kasvu, joka mahdollistaisi uusien mahdollisuuksien toteuttamisen entistä rohkeammin. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 140 - 144.)

Oppimiseen liitetään yleensä tiedollisia ja toiminnallisia tavoitteita. Kaiken kaikkiaan oppiminen on elämisen selviytymisen tapojen omaksumista. Behavioristiset mallioppimiseen ja vahvistamiseen perustuvat käytännöt oppimisessa voivat olla paikallaan joillain yksilöillä tiedollisten perusteiden hankinnassa. Kognitiivinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys antaa jo paremmat välineet oman oppimisen aktiiviseen hallintaan. Kokemuksellinen oppimiskäsitys taas tavoittelee henkistä kasvua, joka mahdollistaisi rohkeamman itsensä toteuttamisen. Oppimiskäsitykset voidaan nähdä hierarkkisena rakenteena, joka elää oppijan mukana ja kulloisestakin tavoitteesta riippuu, mihin oppimiskäsitykseen perustuvaa opetuksellista menetelmää on tarkoituksenmukaisinta käyttää. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 143-144).

### **Kognitiivinen teoria**

Kognitiivinen oppimisen psykologia on kokemuksellisen oppimisen taustalla — se perustuu kognition käsitteelle, joka tarkoittaa tietämiseen liittyvää toimintaa, kuten tiedon hankintaa, järjestelyä ja käyttöä (Neisser, 1976,

1). Kognitiivinen oppimisteoria korostaa lisäksi, että ihmisen on tärkeää itse ymmärtää omaa toimintaansa, sen perusteita ja luonnetta. Kognitiivisen oppimisteorian mukaan ihmisen tulee oppia havaitsemaan ja tekemään johtopäätöksiä itsestään ja omasta toiminnastaan ja tekemään itselleen kysymyksiä, joiden ratkaiseminen vie parempaan oman itsen hallintaan. (Aarnio 1999, 25.)

Oppimisen kannalta yksilön oma toiminta on tärkeää ja se muodostuu toimintamalleiksi. Erilaiset toimintamallit on nimetty strategioiksi, joita yksilö aktiivisesti käyttää havaitsemiseen, tiedon liittämiseen aiemmin opittuun ja myöhemmin tiedon mieleen palauttamiseen. Strategiat ovat sidottuja aina tiettyyn tilanteeseen ja tehtävään. Strategioiden yleistyessä ihmisen tavanomaista keinoa hankkia tietoa kutsutaan oppimistyyliksi. (Leino & Leino 1989, 48.) Kognitiivisen oppimisteorian mukaan ihminen ohjaa aktiivisesti omaa toimintaansa, toiminta rakentuu hierarkkisesti, tieto rakentuu sisäisinä malleina, oppiminen tapahtuu aktiivisen yksilöympäristö vuorovaikutuksen kautta ja oppimiseen ja muistista palauttamiseen liittyvät kunkin yksilön strategiat. (Lehtinen ym. 1991, 27-58.)

### **Konstruktivistinen käsitys oppimisesta**

Syvällisen oppimisen keskeisinä tekijöinä konstruktivismiin perustuvassa ajattelussa korostetaan oppijan omien konstruktivistien ajatusprosessien aktiivisuutta, tiedon ja oppimisen liittämistä käytännön elämän tilanteisiin sekä oppijan metakognitiivisten prosessien merkitystä oppimisessa. Myös sosiaalinen vuorovaikutus nähdään oppimisen kannalta erittäin merkityksellisenä. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 123-128.) Sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla voidaan edistää yksilöllisiä ajatusprosesseja, joiden seurauksena on uuden oppiminen, aikaisemman tiedon täydentyminen tai tietoisuus oman tietämyksen riittämättömyydestä. Tiedon rakentuminen kuitenkin nähdään yksilön prosessina.

Konstruktivistisessa perinteessä ajatellaan siis tiedon rakentuminen yksilön prosessina. Sosiaalinen konstruktionismi, jonka juuret ovat fenomeno-

logisessa yksilön kokemusmaailmaa pohtivassa tutkimustraditiossa, tuo tähän uuden tarttumapinnan — ihmisen ympäristön. Sosiaalisen konstruktionismin perusideana on sosiaalistumisen ja todellisuuden rakentuminen ihmisen ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksessa syntyneistä merkityksistä, jotka muodostuvat pääosin kielen avulla. ( Berger & Luckmann 1991 ja 1995, 47–52, 81–84.). Tieto ei ole vain maailman tulkittavissa oleva heijastuma, vaan yhteisöllisen vuorovaikutuksen tuote ja mahdollistaja (Törmä 2001, 11).

Konstruktivistisen ajattelun mukaan pelkkä tekeminen yksinään ei aikaansaa oppimista. Tavoitteellisuus on keskeistä oppimisessa. Heikoksi tai triviaaliksi konstruktivismiksi nimitetty suuntaus korostaa kokemuksellisuutta ja elämyksellisyyttä, mutta kokemus ja elämys tarvitsevat reflektoinnin edesauttamaan oppimista. (Kämäräinen & Haapasalo 1998, 47).

Reflektointi on keskeinen kokemukselliseen oppimiseen liittyvä käsite. Reflektio on oppimisen yhteydessä älyllistä ja affektiivista toimintaa, jossa yksilö tutkii tietojaan ja kokemuksiaan saavuttaakseen uuden ymmärtämisen tason (Boud ym. 2000, 19). Kokemusten läpikäynti, jakaminen ja arviointi voi auttaa löytämään uusia toimintatapoja ja näkökulmia.

Kokemuksia voidaan reflektoida esimerkiksi palauttamalla niitä mieleen ja kuvailemalla niitä uudelleen, käymällä läpi kokemuksiin liittyviä ja oppimiseen vaikuttavia kielteisiä ja myönteisiä tunteita ja arvioimalla uudelleen näitä kokemuksia. Vuorovaikutuksen avulla oppijan omat ajattelu-prosessit ja uskomukset tulevat näkyviin. Tällöin niiden perusteluja on mahdollista arvioida ja kyseenalaistaa ja saada niistä palautetta (Raustevon Wright & von Wright 1994, 128). Reflektiota edistäviä keinoja opetuksessa ovat esimerkiksi opiskelijan itsearviointit, ryhmäpohdinnat ja palauttekeskustelut.

Oppimista voidaan reflektoida usealla eri tasolla: teknisellä, käytännön sekä kriittisellä ja eettisellä tasolla. Teknisen hallinnan tasolla reflektoidessaan opiskelija voi esimerkiksi asettaa itselleen kysymyksen ”osaanko, tie-

dänkö”. Käytännön tason kysymyksiä ovat muun muassa ”mihin kokonaisuuteen tämä liittyy” ja ”kuinka tämä niveltyy aiemmin opittuun”. Kriittisellä ja eettisellä tasolla pohdittaisiin kysymyksiä ”miksi”, ”mitä tästä seuraa” ja ”mitä vaihtoehtoja on”. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 131.)

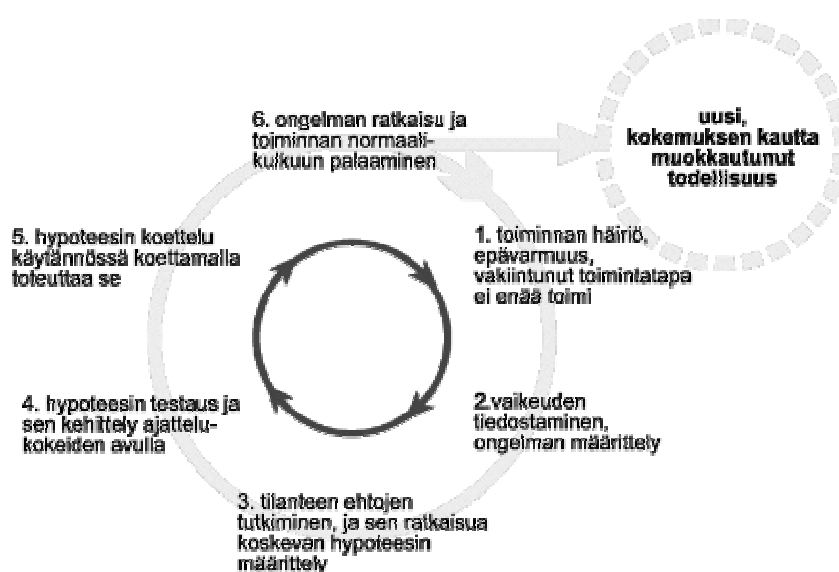
### **Deweyn ja Kolbin mallit kokemuksellisesta oppimisesta**

John Deweyn kehitysopin ja pragmatismien pohjalta luoman kasvatuksen teorian mukaan ihminen on utelias toimija ja oppiminen on perusluonteeltaan ongelmanratkaisua. Hänen ajattelussaan ihminen on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa ja uudet tilanteet virittävät aiemmin opittuun perustuvia odotuksia ja hypoteeseja, joita ihminen testaa suhteessa ympäristöönsä. Oppija tarkentaa aiempia käsityksiään ja tietojaan oman toimintansa ja sen reflektoinnin pohjalta, ja juuri tämä rekonstruktio prosessi on Deweyn kasvatuksen teorian mukaan oppimisen ydin. Dewey haluaa ankkuroida opetuksen oppijan arkitodellisuuteen. Oppimiseen sitoudutaan ja motivoitutaan vain, jos oppimistehtävät koetaan itselle tärkeiksi. Toinen Deweyn ajatus on, että ihminen oppii parhaiten ongelmista, jotka heräävät tai jotka voidaan herättää oppijalle itselleen ja jotka hän kykenee ratkaisemaan. Oppijan aktiivisuus erityisesti tiedonhaussa on keskeisessä osassa. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 117).

Dewey liittyy ihmisen ja hänen ympäristönsä yhteen. Deweyn ajattelun mukaan todellisuus on toiminnallinen kokonaisuus ja tiedon saavuttaminen edellyttää toimintaa ja vuorovaikutusta ympäristön kanssa. Tieto on vain yksi kokemuksen muoto ja sidottu suhteellisiin tekijöihin, eikä näin ollen voi olla absoluuttinen totuus (Dewey 1957, 6-7). Deweyn kokemukseksikäsite pitää sisällään objektiivisen ja subjektiivisen sekä ihmisen ja esineiden vuorovaikutuksen (Miettinen, 1999, 33). Hänen kokemus- ja toimintakäsitteellään on ollut merkitystä oppimiskäsityksille ja opetukselle, muun muassa hänen refleksiivisen ajattelun mallinsa on implisiittisesti mukana useissa kokemuksellisen oppimisen ja ongelmaperustaisen oppimisen malleissa (Poikela, 1998, 71).

## **Deweyn reflektiivisen ajattelun malli**

Deweyn mukaan oppiminen kiteytyy vakiintuneiksi toiminta- ja ajattelu-tavoiksi. Reflektiivinen ajattelu syntyy, kun nämä vakiintuneet toiminta-tavat eivät toimikaan uusissa tilanteissa. Tilanteen toimimattomuudesta syntyy kriisi ja tarve etsiä uusia toimintamalleja. Kyetäkseen toimimaan uudella tavalla, toiminnan ehtoja täytyy tutkia ja muodostaa ratkaisua koskeva työhypoteesi.



KUVIO 1. Deweyn reflektiivisen ajattelun kuusivaiheinen syklinen malli

Deweyn (1933, 106-118) reflektiivinen ajattelu voidaan esittää kuusivaiheisena syklisenä mallina, jossa ongelmanratkaisun vaiheet ovat toiminnan häiriö, vaikeuden tiedostaminen ja ongelman määrittely, tilanteen analyysi ja hypoteesin määrittely, hypoteesin testaus ja kehittäminen ajatuskokeiden avulla, hypoteesin koettelu käytännössä ja viimeisenä ongelman ratkaisu.

Ongelmanratkaisusyklin tuloksena on ratkaisun ehtoja koskevan käsitteen eli selitysmallin muodostuminen. Uuden käsitteen lisäksi kohtaamme myös kokemuksemme kautta muuttuneen todellisuuden. Olennaisimmat kohdat ongelmanratkaisuprosessissa ovat siis ongelma, työhypoteesi ja hypoteesin kokeilu käytännössä. Syklin kulmakivet tukevat näin Deweyn kokemuskäsitteen keskeisiä määreitä esineellisyys, kokeellisuus ja ympäristön käytännöllinen muuttaminen. (Miettinen 1999, 37.)

Deweyn käsitys ongelmanratkaisusta eroaa kognitiivisesta ja konstruktivistisesta tiedon aktiivista muokkaamista korostavasta oppimiskäsityksestä oppimisen ja ajattelun kytkemisessä käytäntöön, koulun ulkopuolelle. Dewey näkee, että asioita tulee opettaa siinä kontekstissa, jossa niitä käytetään. Tiedon tulee saada merkitys kokonaisuuden osana, ei pelkästään yksittäisenä muistettavana yksityiskohtana (Dewey 1957, 107-109). Dewey korostaa myös historiallisen jatkumon ja esineellisen etymologian tärkeyttä — esineiden ja työtapojen kehitys- ja käyttöhistorian tunteminen helpottaa niiden ymmärtämistä ja käytäntöön soveltamista (Dewey 1957, 27). Deweyn käsitys käsiteltävän kokonaisuuden kontekstuaalisuuden ja historiallisuuden havaitsemisen ja tietämisen tärkeydestä on perusteltu, koska ilman tätä tietoa suhde käsillä olevaan toimintaan tai asiaan kuihtuu pelkästään ulkoa opittujen toimintojen ketjuksi. Jos jokin sellaisessa ketjussa muuttuu, koko toimintaketju on käyttökelvoton.

Tänä päivänä ihmistä kohtaavat ryhmässä toimimisen ihanteet ja vaateet. Pelkästään yksilön prosesseja korostava ja yksilöstä lähtevä ajattelu ei palvele näitä tarpeita. Myös nykyinen oppimisen teoria korostaa oppimisen sosiaalista luonnetta ja sen kytkeytymistä aina johonkin kulttuuriseen kontekstiin ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Aarnio 1999, 49).

### ***Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli***

David Kolbin koostamassa kokemuksellisen oppimisen mallissa, joka tunnetaan Kolbin mallina (Kolb 1984, 42), konkreettinen kokemus on pohjana havainnoille ja ajattelulle. Kokemuksen kautta hankkimiaan havaintoja ihminen käyttää rakentaessaan ideoita sekä mallien, teorioiden ja yleistysten luomiseen, joiden avulla hän voi muodostaa käsityksen mallinsa toimivuudesta uusissa käytännön tilanteissa.



**KUVIO 2. Kolbin kokemuksellisen (refleksiivisen) oppimisen malli**

Kolbin näkemyksen mukaan kokemuksellisen oppimisen mallin tavoitteena ei ole muodostaa mitään erityistä teoriaa, vaan kokonaisvaltainen ja integroiva käsitys oppimisesta, jossa voidaan yhdistää kokemus, havainnointi, kognitio ja käyttäytyminen. Kolbin malli onkin koostettu Lewinin, Dewey'n ja Piaget'n kokemusoppimisen mallien pohjalta (Poikela 1998, 62). Mallissa huomioidaan ihmisen kognitiivisen prosessoinnin rakenne sekä ihmisen kasvun ja kehityksen vaiheet. Mallin avulla voidaan tunnistaa yksilölliset oppimistyylit sekä niiden erot ja vastaavat oppimisympäristöt. Siinä kuvataan, kuinka kokemukset muuttuvat käsitteiksi eli asiaa kuvaaviksi selitysmalleiksi, joita käytetään kohdattaessa uusia kokemuksia (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 45).

Oppimissyklin neljän vaiheen lisäksi oppimiseen liittyy polarisoituneita toimintoja. Polariteetit pakottavat oppijan valitsemaan kuhunkin oppimistehtävään tarkoituksenmukaisimpia oppimistoimintoja. Kolbin malliin muodostuu kaksi jännitekentän lävistävää akselia: kokemuksen ja abstraktin käsitteellistämisen akseli, jota voi kutsua ymmärtävän tiedostamisen akseliksi, ja aktiivisen toiminnan ja reflektion akseli, joka on kokemuksen muuntamisen akseli (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 46).



Kokemuksen ja abstraktin käsitteellistämisen vaiheista muodostuvalla ymmärtävän tiedostamisen akselilla ihminen prosessoi välitöntä intuitiivista ja tunnepainotteista kokemustaan ja muodostaa siitä teorian tai ratkaisun käsillä olevaan ongelmaan. Konkreetin tilanteen kokemisesta siirtyään tilanteen analysoijaksi. Kokemuksen muuntamisen akselilla yksilö kykenee muuntamaan aktiivisen toiminnan reflektioksi, jonka avulla hän kykenee arvioimaan ja käsittelemään toiminnan kautta saamaansa tietoa ja tämän tiedon avulla hän pystyy liittämään ilmiön erilaisiin yhteyksiin. (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 46.)

Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli määrittelee oppimisen laajaksi inhimillisen toiminnan ominaisuudeksi. Se sisältää monia erilaisia kognitiivisia ja emotionaalisia prosesseja, joista ongelmanratkaisu on vain yksi prosessi muiden joukossa, eikä se ole synonyymi oppimiselle (Poikela 1998, 83). Mallia on käytetty opetuksen jäsentämisessä ja oppimisessa erilaisten osatehtävien avulla. Kolbin mallin voi nähdä toimintamallina teoreettisen oppimisen mallin sijasta, kuten Kolb on itsekin korostanut.

## **ONGELMAPERUSTAINEN OPPIMINEN**

Ongelmaperustainen oppimismenetelmä (Problem Based Learning, PBL) on kehitetty Kanadassa 1950-luvun lopulla McMasters Universityn lääketieteellisessä tiedekunnassa alunperin eräänlaisena monitieteellisenä oppimisen laboratoriona. Kyseessä ei niinkään ollut erillinen opetusmenetelmä, vaan se oli yksi yliopiston opetusfilosofisista perustekijöistä. (Boud & Feletti 1999, 16-17.)

Erilaiset kognitiivisiin oppimisnäkömyksiin perustuvat ongelmaperustaisen oppimisen sovellukset korostavat rationaalisen yksilöllisen ongelmanratkaisun ja oppijan ongelmanratkaisukyvyyn merkitystä (Poikela 1998, 72-73). Kognitiivisesti ajatellen yksilö havainnoi maailmaa ja tuottaa näistä havainnoista tietoa. Nämä mallit eroavat kokemusoppimisen ongelman-

ratkaisumalleista (esimerkiksi Dewey), jotka tiedon prosessoinnin sijasta korostavat aktiivista kokemuksellista vuorovaikutusta ympäristön kanssa.

Kyse on lähinnä tiedon käsityksen erilaisuudesta: siitä, nähdäänkö tieto yksilön subjektiivisena oman ajattelun tuloksena vai liittyvätkö ympäristö ja sosiaalinen konteksti sen muodostamiseen. Kokemuksellinen oppiminen korostaa sosiaalista oppimisen näkökulmaa, kun taas kognitiivinen ja konstruktiiivinen oppimiskäsitys näkee oppimisen ja merkityksen määräytymisen yksilön itsensä prosessina, ei niinkään kokonaisvaltaisena kokemuksena. Vaikka konstruktivistinen käsitys korostaa tiedon prosessointia, ihmisen oppiminen on kokonaisvaltaista ja siinä ovat mukana tiedon prosessoinnin lisäksi yksilö fyysisenä olentona ja hänen emootionsa ja muistonsa. Siitä huolimatta, että useissa yhteyksissä ongelmaperustaisen oppimisen yhteydessä viitataan Deweyn ongelmanratkaisumalliin yleisellä tasolla, ei sitä suoranaisesti todeta minkään ongelmaperustaisen mallin lähtökohdaksi (Poikela, 1998, 71).

...Oleellisin seikka on kuitenkin muutos koko opetussuunnitelman tasolla, mihin myös ohjaamista ja arviointia koskevat ratkaisut liittyvät. PBL ei täydessä käytössä ole "pikkukiva juttu", jolla voi katevasti elävoittaa opetusta. Ehkä siinä syy myös siihen, miksi se ei ole Suomessa laajamittaisessa käytössä. PBL ei ole yksi yhtenäinen "malli" siksikään, että sitä on kehitetty useampaa oppimisnäkemystä hyödyntäen. Listallekin mainittu seitsemän askelta (seven jump) ponnistaa juuri kognitiivisesta /konstruktivistisesta näkemyksestä.

Kokemuksellisen oppiminen painottuu sen sijaan ns. syklimalleissa, jotka on pohjana esimerkiksi Tampereen terveydenhuolto-alan koulutuksen uudistuksessa ja useita vuosia sovellettuna muun muassa Linköpingin yliopistossa. (Poikela, 1999.)

Ongelmaperustainen oppiminen on siis enemmän kuin yksi strukturoitu malli, se muokkautuu tilanteen mukaan ja taipuu eri oppimisnäkemysiin.

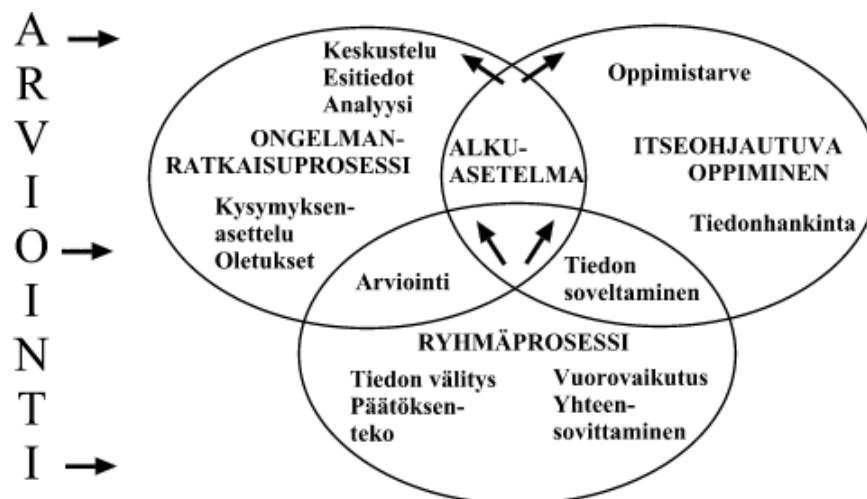
### **Ongelmaperustaisen oppimisen periaatteet**

Ongelmaperustainen oppiminen perustuu seuraaviin periaatteisiin: opiskelija nähdään oivaltavana, itsenäisenä ja aktiivisena tiedon hankkijana ja

prosessoina, joka määrittelee itse omat opiskelutavoitteensa opettajan asettamissa rajoissa. Työskentelymuotona on pienryhmien (yleensä 5-9 henkilöä) keskustelevala ryhmätyö, jonne jokainen tuo omat, toisissa yhteisissä itsenäisesti opiskelemansa asiat. Opiskelija on sitonut ongelman ja opittavan asiasisällön johonkin konkreettiin tilanteeseen. Ongelmaperustaisessa opetuksessa opettaja nähdään ensisijaisesti ohjaajana, joka myös laatii käsiteltävät tapaukset, antaa virikeaineistot, määrittelee kurssin tavoitteet ja seuraa oppimisen edistymistä. Ongelmaperustaisen oppimisen tavoitteena on oppia laajoja asiakokonaisuuksia ja asioiden välisiä yhteyksiä. Tavoitteeseen päästään käsittelemällä todellisia elämän ongelmia ja ilmiöitä. (Malmi & Yanar 2002.) Opettajan rooli ongelmaperustaisessa oppimisessa on enemmän ohjaaja ja tutor kuin asiantuntija. Kehittyäkseen työssään tutoreiden on tärkeää reflektoida omia kokemuksia roolistaan oppimisen ja ryhmäprosessien ohjaajana. (Poikela, S. & Poikela, E. 2001, 26)

### Ongelmaperustaisen oppimisen prosessit

Ongelmaperustaista oppimista voidaan tarkastella siihen sisältyvien prosessien kautta.



KUVIO 3. Ongelmaperustainen oppiminen Karin von Shillingin mukaan (Paukkala, 1999).

Ongelmanratkaisuprosessin alkutilanteessa selvitetään, ellei olla jo etukäteen selvitetty, ongelmanratkaisuprosessin kannalta oleelliset esitiedot.

Niitä analysoidaan keskustellen ja niiden perusteella asetetaan kysymykset ja lähtökohtaoletukset, joihin halutaan vastauksia. Oppimisen tarve nousee opiskelun alkuasetelman tilanteesta ja käynnistää itseohjautuvan oppimisen prosessin. Oppimiseen ja ongelman ratkaisuun tarvittavan tiedon tarve käynnistää tiedonhankintaprosessin.

Ongelmanratkaisuprosessia arvioidaan ryhmäprosessin välinein. Arviointiprosessin voidaan katsoa kohdistuvan tiedon välittämiseen keskustelutilanteissa, kysymysten asetteluun sekä oletuksien asettamiseen liittyvään päätöksentekoon. Kognitiivisen ajattelun ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan ongelmaperustaisen oppimisen motivoivana tekijänä on opiskelijan oppimistarve. Sekä kognitiivinen teoria että konstruktivistinen oppimiskäsitys nojaavat ihmisen sisäisiin motiiveihin — toisin kuin behavioristinen ajattelu, joka uskoo ulkopuolisiin kannusteisiin.

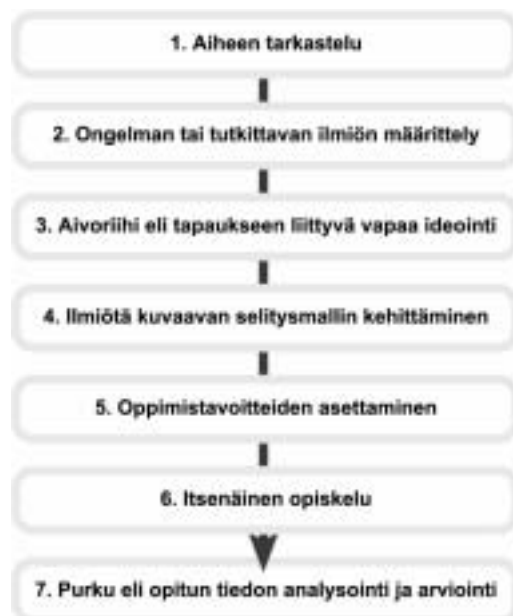
Motivaatio on toimintaa aktivoiva tekijä ja se voi koostua useammasta tekijästä. Opiskelun motivaation lähteeksi, oppimistarpeeksi, Engeström (1991, 28-29) nimeää kolme lähdettä. Ensiksi oppimistarve voi olla tilannekohtainen, jolloin ulkoiset tekijät kiehtovuudessaan ovat oppimistarpeen lähteenä. Tilannekohtainen motivaatio on lyhytjänteistä ja altista häiriöille. Toiseksi oppimistarve voi olla välineellinen, jolloin oppiminen perustuu ulkoisten palkkioiden tavoitteluun, kuten opintomenestykseen. Näin opiskeltaessa oppiminen voi olla pinnallista ja jäädä kytkeytymättä muuhun tietoon. Kolmanneksi oppimistarve voi perustua mielenkiintoon opittavaa asiasisältöä ja käyttömahdollisuuksia kohtaan.

Ongelmaperustainen oppiminen lähtee siitä, että oppimistarve on sisällöllinen. Opiskelijat täsmentävät oppimisen tavoitteen ongelmanratkaisuprosessin avulla kysymyksiksi, joita lähdetään ratkaisemaan hankkien tietoa aiheen ympäriltä. Ryhmän työskentelyn yhteensovittaminen ja keskinäinen vuorovaikutus mahdollistavat yhdessä oppimisen ja tiedon jakamisen. Hankittua tietoa ja sen käyttökelpoisuutta arvioidaan yhdessä keskustellen.

Ongelmaperustaista oppimista käytetään lähinnä käytännöllisiin ammatteihin opiskeltaessa. Opiskeltavasta aiheesta opiskellaan kysymysten avulla kyseisen tapauksen kannalta ryhmän keskusteluissa oleellisiksi nousseet asiat. Ongelmaperustaisesta oppimisesta on esitetty kaksi erilaista mallia, vaihemalli ja syklimalli. Vaihemalli on portaittainen ja prosessiluonteinen. Sen heikkoutena on nähty arvioinnin irrallisuus oppimisprosessista. Arvioinnin voidaan kuitenkin ajatella sisältyvän jokaiseen vaiheeseen (Poikela 1998, 74). Skenaariosyklin voidaan nähdä toimivan mallina ongelman prosessoinnille ja olevan lähempänä kokemuksellista oppimista ja sen syklisiä malleja (Poikela 1998, 77).

### Vaihemalli

Ongelmaperustaisen oppimisen vaihemalli korostaa tiedon prosessointia. Mallissa työskentely etenee strukturoidusti, ennalta sovitun mallin mukaan. Strukturoitu prosessi tarjoaa puitteet opiskelulle ja jäsentää oppimista toisiaan seuraaviin vaiheisiin.



KUVIO 4. Ongelmaperustaisen oppimisen seitsemän askeleen malli (Malmi ym. 2000).

Työskenneltäessä ongelmaperustaisesti vaihemallin mukaan ryhmä tutustuu tapaukseen perehtymällä virike- tai tausta-aineistoon (tyypillisesti lukemalla siihen liittyvän tekstin). Näin luodaan orientaatioperusta opiskel-

tavalle asialle ja samalla keskustelussa varmistetaan myös, että kaikki ovat ymmärtäneet terminologian, käsitteet ja kontekstin oikein. Ryhmän tarkoituksena on selvittää mistä on kysymys ja päästä yksimielisyyteen ongelmanasettelusta ja siitä mitä tutkitaan. Virikeaineiston ja yhteisen tiedonrakentamisen avulla ryhmä tuottaa työhypoteesin opiskeltavasta aiheesta ja nimeää sen. Kun terminologiasta ja ongelmanasettelusta on päästy yksimielisyyteen käytetään työskentelymenetelmänä aivoriihettä. Ryhmätyöskentely tässä vaiheessa on vapaata assosiointia kaikesta aiheeseen mahdollisesti liittyvästä. Aivoriihityöskentelyperiaatteen mukaisesti kritiikkiä esitettyjä ideoita kohtaan ei esitetä tässä vaiheessa.

Seuraavassa vaiheessa työskennellään keskustellen ja pyritään jäsentämään esitettyjä ideoita kokonaiskuvan saamiseksi. Asioiden välille pyritään luomaan yhteyksiä ja asioita pyritään selittämään. Ryhmä päättää yhdessä, mistä asioista täytyy ottaa selvää, jotta selitysmallia voitaisiin arvioida. Ryhmä hahmottelee myös oman oppimistarpeensa ongelman suhteen. Mikäli ongelma-alueesta on ennestään tietoa, voidaan oppimistavoitteita jakaa osiin. Opiskeluun kuuluu tarvittavien tietojen etsintä eri lähteistä, esimerkiksi kirjallisuudesta, lehdistä ja tietoverkoista. Kaikki työstävät koko ongelma-alueen ja pyrkivät saamaan kokonaiskuvan siitä.

Viimeisessä vaiheessa ryhmä keskustelee yhdessä aihealueesta ja ongelmasta. Keskustelussa pohditaan muun muassa onko ryhmän luoma selitysmalli toiminut ja mitä prosessissa on opittu tapauksen kannalta. Opitun tiedon soveltuvuutta tarkasteltuun tapaukseen pohditaan kuten myös sitä, mitä uusia asioita ja ongelmia on noussut päivänvaloon prosessin aikana.

### **Skenaariosykli**

Ongelmaperustaisen oppimisen vaihemallit siis korostavat tiedon käsitteilyn ja älyllisyyden merkitystä oppimisessa. Toinen tapa lähestyä ongelmaperustaista oppimista liittyy Australiassa ja Ruotsissa sovellettuihin lähestymistapoihin, jotka painottavat oppimisen kokemuksellista luonnetta erilaisten syklimallien muodossa.

Näitä syklisesti eteneviä oppimisprosesseja käytetään monilla aloilla, muun muassa lääketieteessä ja terveydenhuoltoalalla sekä sosiaalisilla ja teknisillä tieteenaloilla. (Poikela, E. & Poikela, S. 1999, 170.) Ongelmaperustaisen oppimisen syklinen mallin nähdään jatkuvana prosessina, jolloin prosessin lopputuloksena on aihealuetta ja käytännöstä kumpuavaa opiskeluongelmaa koskeva ja kohdentava uusi kysymys. Tämä malli on hyvin lähellä Deweyn reflektiivisen ajattelun mallia (vrt. kuvio 1).

Skenaariomalli toimii mallina ongelmanratkaisuprosessille (Poikela 1998, 77). Opiskelutehtävä voidaan jakaa osaongelmiin ja jokainen ongelma käsitellään skenaariosyklin mallin mukaan. Näin ongelmanratkaisu kiertää uusia ongelmaskenaariosyklejä, kunnes tapaus on kokonaisuudessaan selvitetty.



KUVIO 5. Ongelmaperustaisen oppimisen skenaariosykli Poikelan (1998) mukaan.

Ongelmaperustaiseen oppimiseen liittyvät myös erilaiset tavoitteet ryhmän työskentelyllä saavutettavalle oppimiselle ja ryhmätyöskentelyn taitojen karttumiselle. Näitä tavoitteita ovat ongelmanratkaisutaitojen ja

vuorovaikutustaitojen kehittäminen ja erilaisista yhteistyöhön liittyvistä tekijöistä tietoiseksi tuleminen esimerkiksi taito kuunnella, vastaanottaa ja antaa tarvittaessa kriittistäkin palautetta, yhteisten oppimistavoitteiden suunnittelua ja vastuu omasta ja toisten ryhmän jäsenten oppimisesta. Yhtenä tavoitteena on myös harjaannuttaa ryhmän jäseniä jäsenenä ja johtajana olemiseen. (Poikela 1998, 32.) Näiden metakognitiivisten oppimiseen ja opiskeluun liittyvien strategisten taitojen ja käytännön menetelmien arviointiin ja kehittämiseen on kehitetty menetelmiä. Erityisesti verkko-opiskelussa näiden taitojen kartuttamisen katsotaan lisäävän opiskelun vaikutuksellisuutta, koska opiskelija tulee vahvemmaksi oppimistaidoiltaan ja sosiaalisilta valmiuksiltaan. Hän on myös kykenevä ohjaamaan omaa oppimistaan sekä itsensä että yhteisönsä parhaaksi. (Niemi 2001.)

## **YHTEENVETO**

Kognitiivinen teoria näkee ihmisen ympäristöään havainnoivana ja havaintojaan aiempiin kokemuksiinsa suhteuttavana yksilönä. Konstruktivismi tekee havainnoivasta yksilöstä aktiivisesti tietoa konstruoivan subjektin ja erityisesti sosiokonstruktivistit liittävät yksilön yhteisöönsä. Kokemuksellinen oppiminen taas lähtökohtaisesti näkee yksilön yhteydessä myös ympäristöönsä ja yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen merkityksellisenä oppimiselle.

Ongelmaperustaisesta oppimisesta ja sen eri malleista voi löytää tiedonrakentelua korostavia malleja, mutta myös kokemuksesta ja arkielämän autenttisesta tilanteesta nousevien kysymysten kautta tapahtuvaa oppimista. Ongelmaperustainen oppiminen on dialogisesti ryhmässä tapahtuvaa tiedonrakentamista ja ongelmanratkaisua. Konstruktivisen näkemyksen mukaan konstruoitu tieto on yksilön oman prosessin kautta rakentunutta tietoa ja siten subjektiivista, vaikka se liitetäänkin implisiittisesti kulloiseenkin historialliseen ja kulttuuriseen kontekstiin. Yksilön omien oppimistavoitteiden lisäksi ongelmaperustaisessa oppimisessä kiinnitetään huomiota myös ryhmän toimintaan kokonaisuutena ja sen oppimis- ja ke-



hittymistarpeisiin sekä yksilöiden ryhmätyöskentelytaitoihin. Kokemusoppimisen teoriassaan Kolb näkee ihmisen oppimisen pelkästään subjektiivisena, yksilöllisenä tapahtumana. Deweylle kokemus on kollektiivinen, yhteisöllinen ja kulttuurinen prosessi. Ongelmaperustainen oppiminen lähenee Kolbin ajattelua siinä, että tiedon prosessointi on keskiössä, mutta yhteisöllisyys ja arkielämästä kumpuavat kysymykset lähentävät sitä Deweyn. Reflektiiviseen kokemukseen kuuluu Deweylla Kolbista poiketen yhteisöllisyys ja suhde historialliseen ja kulttuuriseen traditioon. Kolbin oppimisen mallia on käsitelty useissa eri yhteyksissä. Se liitetään muun muassa ongelmaperustaiseen oppimiseen (Poikela 1998, 71-72). Sen etuihin katsotaan kuuluvan sen monialaisuus ja sitä kautta monipuolisuus. Sitä on myös kritisoitu liiasta hajanaisuudesta ja siitä, että sen vaiheet eivät kytkeydy toisiinsa (Miettinen 1998, 86).

Konstruktivistinen käsitys opittavan aineksen liittamisestä opiskelijan arkitodellisuuteen on Deweyn ajattelun mukaista. Oppimiseen sitoudutaan ja motivoitutaan vain, jos se koetaan tärkeiksi. Dewey korostaa myös opiskelijasta itsestään nousevien kysymysten merkitystä opiskeluun motivoitumisessa: ihminen oppii parhaiten ongelmista, jotka heräävät tai jotka voidaan herättää oppijalle itselleen ja jotka hän kykenee ratkaisemaan. Oppimisessa on tärkeässä osassa opiskelijan oma aktiivisuus tiedon haussa ja rakentamisessa (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 117).

Oppijasta itsestään lähtevä oppimisen tarve edustaa voimaantumisen kautta tarkasteltuna autonomiaa ja omien päämäärien asettamista. Koko ryhmän toimintaa ja demokraattisuutta korostavat oppimismenetelmät lisäävät voimaantumisen tunnetta tasa-arvoisuuden kokemuksen kautta. Luottavainen suhde ryhmään edesauttaa voimaantumista, koska silloin yksilö voi vapaasti ilmaista itseään. Kanssakäymisestä toisten kanssa saadaan emootioiden avulla tietoa, jonka avulla yksilö määrittää ja luo kyky- ja kompetenssiuskomuksiaan.

Ongelmaperustaisen oppimisen käsittely voimaantumisen yhteydessä on luontevaa, koska se korostaa tasa-arvoisuutta, vuorovaikutusta ja arkiko-

kemukseen perustuvaa ongelmanasettelua ja tiedonrakentelua. Nämä seikat sisältyvät voimaantumisen osatekijöinä Siitosen voimaantumisteoriaan. Ongelmaperustainen oppiminen pedagogisena valintana vaatii opiskelijoilta jo paljon erilaisia opiskelutaitoja eli jonkinasteista voimaantumista.

## 4 OPISKELUYMPÄRISTÖN TILAT

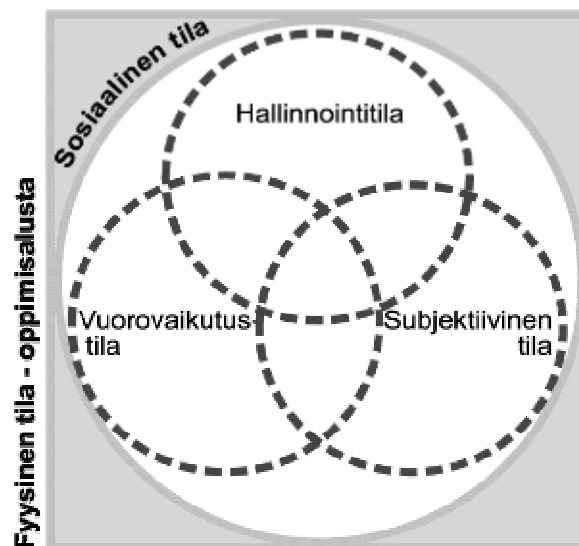
Oppiminen sijoittuu aina johonkin tilaan. Myös verkko-opiskelussa toimintaympäristö voidaan kokea tilana ja sitä voidaan tarkastella tilan määrittelyjen kautta. Tilassa toimiminen edellyttää tilan hallitsemista — toiminnan mahdollisuuksien ja rajoitusten tuntemista ja omien mahdollisuuksien tiedostamista. Tilan hallinnoija valtuuttaa toimijan toimimaan tietyissä rajoissa, mutta toimijan oma kokemus oman toimimisensa reunaehdoista on kuitenkin oleellisempi. Tilan kokemus voi olla suppeampi, kuin mihin toimija on valtuutettu ja hän voi kokea tilan hämäränä ja jäsentymättömänä. Hän voi myös kokea ympäristön liian ahtaana ja rajoittavana omien päämääriensä suhteen. Parhaimmillaan tila on niin jäsentynyt ja luonnollinen, että se on toiminnan kannalta huomaamaton. Opiskelun ja oppimisen päämäärien kannalta oppijan positiivinen kokemus oppimisen tilasta edistää oppimista.

Verkko-opetuksessa opettamiseen liittyviksi keskeisiksi käsitteiksi ovat muodostuneet verkko-oppimisympäristö ja verkko-opiskeluympäristö. Se, kumpaa käsitettä käytetään, riippuu siitä, halutaanko korostaa oppimista, opettamista, opiskelua vai kaikkia edellä mainittuja kuten verkko-opiskeluympäristö -käsitteessä (Tella ym. 2001, 23). Oppimisympäristö tai opiskeluympäristö on oppimiseen ja oppimisen järjestelyihin liittyvä kasvatustieteellinen oppimisen toimintaympäristön käsite. Opiskeluympäristö pitää sisällään erilaisia tiloja — havaittavia ja koettavia.

Oppimisen tilaa voi tarkastella useista lähtökohdista. Tarkastelen oppimisen tilaa kolmesta lähtökohdasta, ihmisen, tekniikan ja verkkoympäristössä tapahtuvien prosessien näkökulmasta. Verkko-oppimisen tilan ja sen prosessien taustana käytän Kaarlo Laineen (2000) perinteisessä koulussa tekemää, kyselytutkimukseen perustuvaa määrittelyä koulun tiloista. Toisena lähtökohtana verkko-opiskeluympäristön tilan määrittelyyn käytän David Jonassenin (1995) teknologiapohjaista, ominaisuuksien ja työvälineiden perusteella tehtyä jaottelua. Kolmantena tarkastelen verkkoympäristöä sen prosessien kautta. Niitä tarkasteltaessa lähimpänä omaa ryhmittelyäni on Hannele Niemen (2001) jaottelu kolmeen verkko-

ryhmittelyäni on Hannele Niemen (2001) jaottelu kolmeen verkko-oppimisympäristön osa-alueeseen: oppija henkilökohtaisine ominaisuuksineen, ryhmä tai verkkoyhteisö sosiaalisena oppimisyhteisönä sekä teknologian tarjoama ympäristö. Tämän jaottelun kautta Niemi tarkastelee verkkoympäristössä vahvaksi tulemista eli voimaantumista.

Niemen jaottelua pidän sinänsä oikeana osuneena, mutta haluan lisäksi erottaa teknisen oppimisalustan omaksi fyysiseksi tilakseen Laineen koulutilan määrittelyn tapaan. Tekniseen tilaan liittyvät prosessit sijoitan sosiaaliseen tilaan kuuluvaksi hallinnointitilaksi, joka ilmenee institutionaalisina toimina, joilla on merkityksensä oppimiselle ja voimaantumiselle.



**KUVIO 6. Verkko-opiskeluympäristön tilat.**

Laineen jaottelua soveltaen tarkastelen verkko-opiskeluympäristöjä fyysisenä ja sosiaalisena tilana. Verkkoympäristön fyysisenä tilana käsittelen oppimisalustaa teknisenä ympäristönä. Sen kautta mahdollistuvat tietyt ohjelmalliset ja opiskelulliset verkko-opiskelun toimet. Sosiaalisen tilan sen sijaan olen jakanut Laineen tavoin eri osa-alueisiin. Olen hahmotellut ja jaotellut sen niiden prosessien ja ilmiöiden kautta, jotka siihen sisältyvät. Verkko-opiskeluympäristön sosiaalisen tilan muodostavat subjektiivinen tila, vuorovaikutustila ja hallinnointitila. Subjektiivinen tila on yksilön kognitiivinen, kokemuksellinen ja emotionaalinen tila. Vuorovaikutustila puolestaan muodostuu niistä välineistä ja prosesseista, jotka vaikuttavat

tavoitteellisen oppimisen tulokselliseen toteutumiseen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen mahdollistumiseen. Hallinnointitila taas sisältää opetusta tarjoavan organisaation taholta opiskeluun liittyvää sallimista, legitimoimista ja arviointia.

## **OPISKELUYMPÄRISTÖN FYYSINEN JA SOSIAALINEN TILA**

Fyysisenä toimintona oppiminen tapahtuu aina jossakin tilassa. Yleensä se on joku oppimistarkoitusta varten luotu erityinen tila. Myös opiskellessamme verkko-opiskeluympäristössä olemme kehollisesti jossain fyysisessä tilassa, sijaitsemme jossain. Laineen (2000) koulututkimuksen haastattelujen perusteella luoma jaottelu sopii myös verkko-opiskeluympäristön tarkasteluun, koska verkko-opetuskin kantaa muassaan koulun institutionaalisia sisältöjä ja konventioita, vaikka sen painopiste onkin oppimisessa eikä koulunkäymisessä. Engeström (1987, 125) erottaa koulunkäymisen ja oppimisen toisistaan. Oppimisen tavoitteet liittyvät opiskelijan omaan kehittymisen prosessiin, kun taas koulunkäymisen tavoitteet liittyvät selviytymiseen koulusta ja koulutusjärjestelmästä sisäisesti eriytyneenä toimintajärjestelmänä.

Laine jakaa oppimisen tilan fyysiseen ja sosiaaliseen tilaan. Fyysinen oppimisen tila on se konkreettinen tila, jossa opiskelija sijaitsee ja opetus tapahtuu. Fyysisen tilan Laine näkee muokkaavan subjektia. Taustalla olevana tekijänä koulun fyysinen tila sisäistyy koulun fyysisessä ympäristössä toimiviin ihmisiin, koska ruumis kantaa yhteisöllistä ja kehollista muistia. (Laine 2000, 33.) Koulun ja koululuokan fyysinen rakenne muokkaa opetustilannetta ja opetuksen sekä tilan järjestelyillä vaikutetaan oppilaiden keskinäisiin suhteisiin. Sosiaalinen tila puolestaan syntyy vuorovaikutuksessa ja muodostaa tunne- ja toimintatilan vuorovaikutuksen osapuolille.

Edellä mainitun koulutilan fyysiseen ja sosiaaliseen tilaan tekemänsä kah-tiajaon lisäksi Laine jakaa sosiaalisen tilan vielä viiteen osa-alueeseen:

- toimintotilaan,
- ilmapiiri- ja tunnetilaan,
- kommunikatiiviseen tilaan,
- kontrollitilaan ja
- persoonalliseen tilaan.

(Laine 2000, 32-33.)

Kouluinstituutiossa opettajalla on valta määrittää sosiaalinen tila, asettaa sille ehtoja ja käynnistää toiminta, minkä vuoksi oppilaan sosiaalinen tila on alisteinen suhteessa opettajaan (Laine 2000, 33.) Oppitunti voi muotoutua pelkäksi toimintotilaksi ja muut sosiaalisen tilan osa-alueet voivat jäädä toteutumatta. Toimintotila koostuu opiskelusta, tehtävien teosta, läksyjen kuulustelusta ja uuden asian opettamisesta ja omaksumisesta. Toimintotila voi täyttää sisällöllisesti vuorovaikutuksellisen tilan konkreettisen toiminnan tasolla, mutta todellisuudessa se voi olla ritualisoitunut pelkäksi määräajoin toteutettavaksi toiminnoksi. Toimintotilan määrittämisen lisäksi opettajalla on merkittävä osuus ilmapiiri- ja tunnetilan luojana.

Ilmapiiri- ja tunnetila muotoutuu sanattomista viesteistä ja niiden tulkinasta. Kommunikatiivisen tilan syntyminen perustuu pitkälti opettajan osallistumisen ja osallistamisen taitoon. Asiantuntijuuden lisäksi opettajalta odotetaan kykyä luoda toimiva vuorovaikutuksellinen ja kommunikoiaksi koettu tila. Kouluympäristössä korostuu opettajan vastuu toiminnasta. Opiskelijaan kohdenneet arviointiin, ajan ja tilankäyttöön liittyvät toimet muodostavat kontrollitilan. Kontrollitila on institutionaalisesti säädelty, sitä koskevat määrätyt normit ja niiden noudattaminen. Laineen tutkimuksen perusteella persoonallinen tila koulussa muotoutuu rajatuksi minän omaksi tilaksi, jossa minä pyrkii suojautumaan. (Laine 2000, 33-37.) Tällainen alisteinen tila ja kapeutunut mahdollisuus määritellä omia päämääriään eivät ole voimaannuttavia.

## VERKKO-OPISKELUYMPÄRISTÖN FYYSINEN TILA

Verkko-opiskelun toimintaympäristönä toimii yleensä oppimisalusta. Oppimisalusta -nimitystä käytetään useimmiten koulutuksellisiin tarkoituksiin tehdystä ohjelmasovelluksesta. Oppimisalusta sisältää tavallisin valikoiman työvälineitä vuorovaikutukseen, dokumentin tuottamista ja koulutuksen hallintaa ja organisointia varten. Näin oppimisalusta teknisenä elementtinä sijoittuu opiskeluympäristön sosiaalisen tilan kommunikaatio- ja hallinnointitilan leikkaukseen.

Eräänä mallina interaktiivisen oppimisympäristön ominaisuuksista ja välineistä on Jonassenin konstruktivistisen opiskeluympäristön (CLE, Constructivist Learning Environment) ominaisuuksien ja välineiden jaottelu. Verkko-oppimisympäristöissä ominaisuuksia ja välineitä Jonassenin käsityksen mukaan ovat oppimisongelman käsittely- ja esittelytila (oppimisalusta), siihen liittyvät tapauselostukset, tietolähteet ja oheismateriaali, kognitiiviset työkalut, kommunikatiiviset työkalut ja arviointivälineet ja -perusteet. (Jonassen 1995.) Edellisen jaottelun perusteella verkkoympäristön oppimisen vähimmillään mahdollistavat työvälineet voidaan jakaa kognitiivisiin ja kommunikatiivisiin työvälineisiin sekä oppimateriaaliin. Mukaan käsittelyn olen lisäksi ottanut oppimisympäristön hallinnointivälineet arvioinnin ja valtuuttamisen työvälineinä.

Kognitiiviset työvälineet eli tiedon tuottamisen välineet auttavat opiskelijaa ja opettajaa jäsentämään omaa työskentelyään. Niitä voivat olla esimerkiksi dokumentin tuottamiseen tarkoitettut työvälineet (Word, Notepad, dokumenttieditori) ja oman opiskelun jäsentämisen työkalut (kalenteri). Välineinä ne tukevat opiskeluympäristön subjektiivisen tilan toimintoja, kokemista ja tiedonrakentelua, kuten myös kommunikatiivisen tilan vuorovaikutusta.

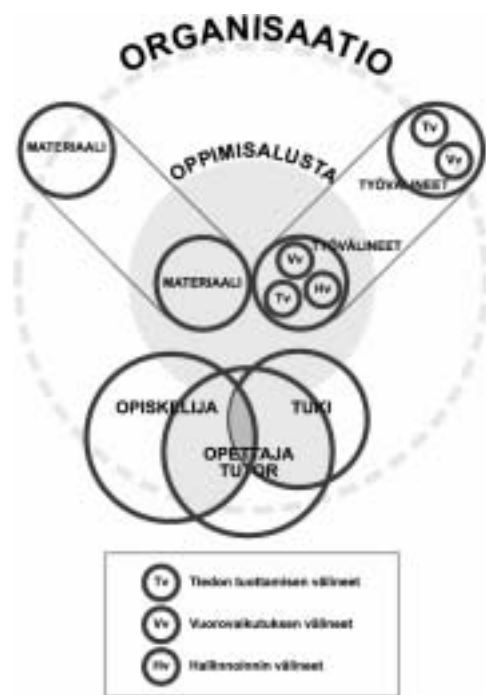
Kommunikatiiviset työvälineet eli vuorovaikutuksen välineet mahdollistavat jakamisen ja vuorovaikutuksen. Niitä ovat esimerkiksi viivästeiset vuorovaikutusvälineet, kuten keskustelupalstat ja sähköposti, ja reaaliai-

kaiset vuorovaikutusvälineet, kuten chatti ja whiteboard eli kuvamateriaalin reaaliaikaisen esittämisen mahdollistava sovellus. Kommunikatiiviset työvälineet liittyvät opiskeluympäristön kommunikatiiviseen tilaan eli vuorovaikutukseen ja niiden käyttö sallitaan hallinnointitilasta käsin. Kommunikatiivisten työvälineiden avulla mahdollistuu liittyminen opiskeluyhteisöön, osallisuuden kokeminen ja henkilökohtainen tiedon rakentelu.

Oppimateriaali on organisaation taholta tarjottua opiskelijan tiedonrakentelua helpottavaa ja suuntaavaa materiaalia. Oppimateriaali voi olla oppimisympäristön ulkoa oppimisalustalle tuotua tai se voi olla tuotettu oppimisalustan dokumentin tuottamisvälinein. Oppimateriaali voi olla myös oppimisalustan ulkopuolista materiaalia, kuten linkitettyjä www-sivustoja, jotka voivat sisältää valmista aiheeseen liittyvää materiaalia, tai sähköisiä artikkeleita, lehtiä ja vaikkapa kuva ja videomateriaalia. Oppimateriaali voi olla myös kirjallisuutta ja lehtiartikkeleita. Oppimateriaali liittyy opiskeluympäristön hallinnointitilaan riippumatta siitä, missä se fyysisesti sijaitsee. Oppimateriaali on organisaation taholta kvalifioitua ja opiskeluympäristöön kuuluville opiskelijoille mahdollistetaan oppimateriaalin käyttö.

Hallinnoinnin välineet mahdollistavat organisaatiolle verkko-opiskelu ympäristön käytön säätelyn. Organisaatiolla on yleensä jonkinasteinen tarve säädellä oppimisympäristön käyttöä. Syynä voivat olla esimerkiksi sen sisältämän oppimateriaalin tekijänoikeudet tai laitekapasiteetti. Opiskeluun liittyvän arvioinnin tulee olla oppilaan oikeusturvan kannalta kohdennettavissa tiettyyn opiskelijaan ja tähänkin hallinnointivälineet antavat mahdollisuuden.





KUVIO 7. Oppimisalustan ja opiskeluympäristön suhde.

Edellä mainittujen vähimmäistyövälineiden lisäksi opiskeluympäristössä tarjotaan yleensä teknisiä ja pedagogisia tukipalveluita. Opiskelijat ja opettajat voivat tarvita teknistä tukea opintojen kuluessa ja opettajat pedagogista tukea opintojaksojen verkkototeutuksien tuottamisessa ja oppimisalustalle siirtämisessä sekä siellä toimimisessa. Nämä tukipalvelut voivat olla tukihenkilöiden lisäksi Niemen (2001) tarkoittamia oman osaamisen arviointi- ja kehittämistävälineitä.

### **Käyttöliittymä**

Verkkoympäristöjen kanssa ollaan vuorovaikutuksessa käyttöliittymän kautta. Opiskeluympäristön ja sen virtuaalisen tilan hahmottamisen helpottamiseksi käytetään käyttöliittymissä erilaisia metaforia, jotka ovat suunnittelijan tarjoamia konkretisoituja viittauksia johonkin olemassa olevaan todellisuuteen ja joiden avulla virtuaalisen tilan käyttäjät voivat jäsenellä sisältöä. Mitä enemmän opiskeluympäristön visuaalinen suunnittelija pystyy käyttämään suunnittelussaan käyttäjien jo olemassa olevia skeemoja eli tiedon hankintarakenteita, sen helpompaa käyttäjien on oppia ja vastaanottaa tarjottu materiaali (Sinkkonen ym. 2002, 270).

Valmiiksi tarjotun graafisen käyttöliittymän lisäksi käyttäjä muodostaa mielikuvia verkkoympäristössä liikkuessaan ja käyttää näitä muistiin säilytettäviä abstraktioita havaitsemastaan kohteesta suunnistautuessaan uudelleen verkkoympäristössä. Ihminen havainnoi ympäristöään pääasiallisesti näköaistinsa välityksellä. Väri ja rytmi luovat tilaa, elementtien sukkunäköisyys ja yhtenäinen tyyli helpottavat yhdistämään komponentit ja tulkitsemaan ne kuuluviksi yhteen – rajaamaan tilaa. Havaintojen perusteella muodostuneille mielikuville on tyypillistä, että niiden sisältämää tietoa voi käsitellä jälkeenpäin ja siten muuttaa niitä. (Arnheim 1970, 71, 97, 99).

Jäsenettäessä "sisältömaisemaa" tasoon — mikä verkkoympäristöissä tarkoittaa tietokoneen näytölle heijastettavaa käyttöliittymää — on otettava huomioon tietyt havaitsemisen lainalaisuudet sekä käyttäjä- ja katsomis-konventiot. Pedagoginen verkkoympäristö on sekä visuaalisesti jäsenytävää pintaa että sisällöistä muodostuvaa syvyyttä sisältävän suhteiden verkosto. Asiasisältöjen suhteiden, niiden keskinäisen dynamiikan sekä toiminnan ymmärtäminen on tärkeää verkkopedagogiikassa ja verkkoympäristöissä, jotta ympäristön käytettävyys opetukseen, oppimiseen ja muuhun verkossa tapahtuvaan vuorovaikutukseen olisi mahdollisimman hyvä.

### **Interaktiivisuus — kone ja ihminen**

Interaktiota eli vuorovaikutteisuutta voi verkko-oppimisympäristössä olla koneen ja käyttäjän, koneympäristössä toimivien käyttäjien ja käyttäjän ja materiaalin välillä. Perinteinen viestinnän tutkimuksen näkökulma tulkitsee interaktion ihmisten välisenä toimintana (Orava 1998, 112). Verkko-oppimista ajatellen on kumpikin vuorovaikutuksen tapa kuitenkin otettava huomioon ja lisäksi vielä opiskelijan suhde oppimateriaaliin. Käyttöliittymä on käyttäjälle toiminnallisen ympäristön konkretisoituma ja sen takia sen käytettävyys ja vuorovaikutuksen mahdollistuminen sen välityksellä on tärkeitä. Ihmisten keskinäinen vuorovaikutus sekä vuorovaikutus materiaalin kanssa ovat olennaisia oppimisprosessin kannalta.

Käsittelen interaktiivisuutta tässä verkko-oppimisympäristön fyysisen tilan yhteydessä lähinnä niiden tutkimusten perusteella, jotka on tehty ihmisen ja tietokoneen tai ihmisen ja sovellusohjelman välisestä interaktiosta. Ihmisten ja oppimiseen liittyvän vuorovaikutuksen oppimateriaalin välillä jätän tarkasteltavaksi verkko-opiskeluympäristön sosiaalisen tilan yhteyteen.

### ***Interaktiivisuuden määritelmiä***

Gene Youngblood (1991, 19-20) jakaa vuorovaikutteisuuden keskeytykseen, jossa käyttäjä keskeyttää toiminnan, valintaan, jossa käyttäjällä on mahdollisuus valita kahdesta tai useammasta vaihtoehdosta koneen antaessa vasteen valinnalle, sekä responsiivisuuteen, jossa käyttäjä voi vapaasti valita ennaltamäärittelemättömistä vaihtoehdoista ja näin operoida intuitiivisesti. Vain responsiivisuus edustaa Youngbloodille todellista vuorovaikutusta.

Brenda Laurelin jaottelu vuorovaikutteisuudesta on Youngbloodin jaottelun kanssa samansuuntainen. Laurel jakaa vuorovaikutteisuuden elementit vuorovaikutusaktien välin, valintojen määrän ja todellisten vaikutusten mukaan (1993, 20). Laurelin interaktiivisuus toteutuu sitä paremmin, mitä tiheämmin ja useammanlaisia vuorovaikutusakteja on. Moniaistinen immersion eli uppoutumisen tunne on käyttäjän kannalta keskeinen interaktiivisuuden tunnus. (Laurel 1993, 21.) Vuorovaikutteisuuden kriteerinä Youngbloodin responsiivisuuden lisäksi Laurelin jaottelussa tulee mukaan myös valintojen vaikutusten arviointi.

Kari A. Hintikka puolestaan määrittelee verkkoympäristöissä ihmisen ja koneen vuorovaikutuksen muokattavuudeksi. Hän löytää vuorovaikutteisuudesta neljä eri astetta: liikkuminen annetuissa valinnoissa, vuorovaikutteisuus ympäristön suhteen, ympäristön muokkaus ja uuden luominen. (Hintikka 1994, 116.)

Hintikan neliportainen jaottelu on lähellä Espen Aarsethin kybertekstin käyttäjäfunktioita, jotka ovat tulkitseva, luotaava, muokkaava ja kirjoittava taso. Nämä käyttäjäfunktiot määrittävät käyttäjän suhteen tekstiin. Kaksi ensin mainittua ovat staattisia ja kaksi viimeksi mainittua dynaamisia käyttäjäfunktiota (Aarseth 1997, 62.) Aarseth itse käyttää kahdesta jälkimmäisestä dynaamisesta suhteesta tekstiin nimitystä ergodininen teksti, jossa ergodininen viittaa työtä merkitsevään *ergo*-sanaan. Aarseth määrittelee tulkitsemisen ja luotaamisen passiivisemmaksi suhteeksi tekstiin kuin muokkaavan ja kirjoittavan, jotka vaativat käyttäjältä työskentelyä.

Verkko-opiskeluympäristöissä uuden luominen tapahtuu pääasiassa sisältöjä luomalla ja yhteyksien kautta, joita ei ole ennakolta määrätty, vaan ainoastaan mahdollistettu. Interaktiivisuuden tarkastelussa edellä käsitellyistä määritelmistä Aarsethin käyttäjäfunktiot ovat mielestäni käyttökelpoisimmat arvioitaessa interaktiota kokonaisuudessaan verkko-opiskelu-ympäristössä. Vaikka käyttäjäfunktiot on määritelty suhteessa tekstiin, niitä voi soveltaa ja niiden kautta voi tarkastella käyttäjän ja koneen, käyttäjän ja sisältöjen sekä ympäristössä toimivien ihmisten välistä vuorovaikutusta.

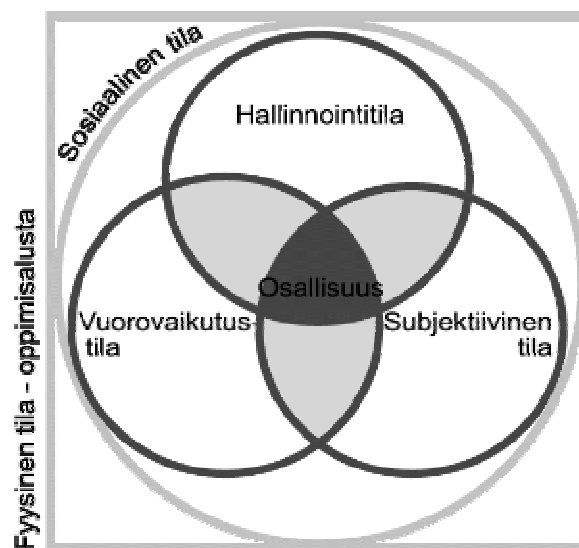
### **Navigointi — tila, liikkuminen tilassa ja sen saavutettavuus**

Käytännössä vuorovaikutuksen ja valinnan mahdollisuudet virtuaaliympäristöissä ovat näennäisiä ja käyttäjä toimii niissä puitteissa, jotka ympäristön suunnittelija on määritellyt käyttäjän mahdollisuuksiksi. Kognitiivinen maisema muotoutuu käyttäjän mielessä niistä maamerkeistä, joita oppimisympäristön suunnittelija on käyttäjälle antanut. Liikkuminen tilassa – navigointi – tekee kaksiulotteisesta kolmiulotteisen. Liikkuminen on lineaarista ajan ja materiaalin suhteen, mutta hypertekstimäisyyden vuoksi siitä tulee käyttäjälleen ainutkertaista ja tilallista. Opiskelu-ympäristön elementeistä ja tapahtumista koostuva tarina muotoutuu käyttäjän mielessä ja rakentuu aikaisempien kokemusten ja tietovarantojen päälle. Näistä kokemuksista ja muistijäljistä voi muodostua käyttäjälle ”virtuaalisia polkuja”.

Käytettävyyden näkökulmasta käyttöliittymää tarkasteltaessa voidaan puhua kognitiivisesti ergonomisesta käyttöliittymästä. Tällöin se on parhaimmillaan niin hyvin suunniteltu ja esteettinen, että erillisiä ohjeita ei tarvita ja käyttöliittymä opettaa käyttäjänsä. Kognitiivisesti ergonominen tuote ottaa huomioon ihmisen rajallisen suorituskyvyn, esimerkiksi havaitsemisen, muistin, aiemman tietämyksen ja siitä seuraavat odotukset. Miellyttävyyden kokemus on tärkeä tekijä, koska ihmiset arvioivat käyttämistä miellyttävyyden perusteella. Korkea ergonomia saavutetaan, kun otetaan ihmisen suorituskyvyn rajat, havainto ja tarkkaavaisuus, erottuvuus (mustat vaatteet pimeässä), erotuskyky (X K) ja värit. Kognitiiviseen ergonomiaan liittyy lisäksi ihmisen tapa käsitellä tietoa, nähdä asiat mieltämysyksikköinä sekä merkitysten antamisen tapa, eli tapa antaa merkityksiä käsitettävälle olioille. (Saariluoma 2002.) Kognitiivinen ergonomia on myös loogisuutta, joka pitää sisällään jatkuvuuden ja ennustettavuuden.

## VERKKO-OPISKELUYMPÄRISTÖN SOSIAALINEN TILA

Olen määritellyt verkko-opiskeluympäristön sosiaalisen tilan verkko-opiskeluympäristön toimijoiden ja prosessien perusteella kolmeksi, osittain toisiaan leikkaavaksi toiminnan ja olemisen tilaksi. Nämä tilat ovat subjektiivinen, vuorovaikutus- ja hallinointitila.



**KUVIO 8. Subjektiiivinen, vuorovaikutus- ja hallinnointitila oppimisympäristön kontekstissa.**

Tilat vaikuttavat toisiinsa leikkauskohdissaan. Kaikkien kolmen tilan leikkauskohdassa muodostuu osallisuuden tila. Käsittelen sitä omana tilanaan, jossa yhdistyvät organisaation taholta tuleva salliminen, yksilön suostuminen ja ryhmän vuorovaikutus. Sen voi nähdä voimaantumisen tilana.

## **Subjektiiivinen tila**

### ***Oma tahto, autonomia, suostuminen, osallisuus***

Subjektiiivinen tila on opiskelijan oma autonominen havainto-, ajattelu- ja kokemistila. Tämä tila on autonominen, koska osallistuminen yhteisiin toimintoihin riippuu viime kädessä yksilön tahdosta ja valinnasta — suostumisesta yhteistyöhön.

Opiskelijan osallistuminen opiskeluun voi perustua kolmenlaiseen oppimistarpeeseen. Ensiksikin oppimistarve voi olla tilannekohtainen; tällöin oppimistarve liittyy kontekstiin ja on yleensä lyhytkestoista ja altista häiriöille. Toiseksi oppimistarve voi olla välineellistä, jolloin opiskelusta saatavat arvosanat toimivat kannustimena. Oppiminen ei tällöin välttämättä kuitenkaan ole syvällistä, koska opiskelussa keskitytään yksittäisten, mahdollisimman hyvien arvosanojen keräilyyn. Kolmanneksi oppimistarve voi olla sisällöllistä, jolloin opiskelijan kiinnostus on asiasisältöjen ymmärtämisessä ja niiden liittämässä jo olemassa olevaan tietoon. (Engeström 1991, 28-29.)

Sillä, kuinka opiskelija kokee opiskelutarpeensa muodostuvan, on merkitystä hänen sitoutumisessaan opiskeluun. Omasta tahdosta lähtevä oppimistarve on oppimisen kannalta hedelmällisin. Jos sitä lisäksi tukee autonomista tiedon ja merkityksen muodostamista korostava opetusmetodi, opiskelijan oppimistulokset ovat hyvät. Esimerkiksi kokemuksellinen oppiminen on tällainen ihmistä kokonaisvaltaisesti lähestyvä oppimiskäsitys. Kokemuksellinen oppiminen edellyttää lähtökohtaisesti kokonaisvaltaista sitoutumista, niin emotionaalista kuin kognitiivistakin. Vaikka opiskeluun innostava impulssi tulisikin ulkoapäin, yksilöstä kumpuava halu

keksiä, tavoitella, saavuttaa ja ymmärtää on oppimisen lähtökohta (Silkelä 2002, 21).

### ***Uppoutuminen, immersiiivisyys, tunteet, subjektiivisuus***

Subjektiivista tilaa voidaan tarkastella sen immersiiivisyyden eli upottavuuden ja kiehtovuuden perusteella. Se on merkityksellinen erityisesti pelien ja multimediaalisten kaupallisten tuotteiden kohdalla. Kuitenkin myös oppimisympäristö voi olla upottava, kiehtova ja mukaansa tempaava. Halu keksiä, tavoitella, saavuttaa ja ymmärtää oman oppimisensa lähtökohtia voi muodostaa eräänlaisen ”kognitiivisen koukun”, joka vie käyttäjän mukanaan.

Immersiomäärittelyt perustuvat yleensä ajatukseen, että ihminen on pelkkä informaation käsittelijä ja itseään säätelevä järjestelmä. Ihmisen sisäinen kokemus määrittyy ympäristöltä tulleiden ärsykkeiden perusteella ja niiden säätelemänä. Oletetaan, että lisäämällä ärsykkeiden laatua tai määrää syvennetään elämystä ja immersiota. (Ylä-Kotola 2000, 70.) Aiemmin mainittu Laurelin näkemys edustaa tätä käsitystä interaktiivisuuden immersiiivisyydestä.

Hintikka määrittelee immersion uppoutumisena mentaaliseen todellisuuteen, jota voi kutsua myös eläytymiseksi ja samaistumiseksi (Hintikka 1994, 112). Eläytyminen ja samaistuminen eivät enää ole pelkkää informaation käsittelyä, vaan mukana ovat myös vuorovaikutus, emootiot ja muisti. Hintikan mielestä tavallisimmin uppoutuminen omaan yksityiseen mentaaliseen todellisuuteen tapahtuu viestintätilanteessa, henkilökohtaisen kokemuksen tai muistelun aikana. (Hintikka 1994, 112.)

Hintikan mielestä eläytymiskokemus on sitä syvempi, mitä enemmän vaikutusmahdollisuuksia siihen käyttäjällä on ja mitä enemmän tapahtumien ennakoimattomuus muistuttaa todellisuutta (Hintikka 1997, 173). Hintikan ajattelu perustuu kognitiotieteelliseen input-output -ajatteluun. Sen sijaan Mauri Ylä-Kotola näkee immersion laajempänä kuin pelkästään ih-

misen ja tietokoneen välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvana informaation syöttönä. Hän tähdentää, että eläytyminen ei ole seurausta uuden median interaktiosta, virtuaali-identiteetistä, navigoinnista, uuden luomisesta tai ennakoimattomuudesta vaan myös elokuva ja kirja, niin sanottu perinteinen media, tarjoaa mahdollisuuksia valita, tulkita, samaistua ja kokea voimakkaan immersiokokemuksen juonenkäänteisiin uppoutumisena. (Ylä-Kotola 2000, 69.)

Verkko-opiskeluympäristön kiehtovuus ja upottavuus perustuu Ylä-Kotolan hahmottelemalle kognitiiviselle kiinnostavuudelle. Opiskeluympäristössä tapahtuva tietosisältöjen kokoaminen — vuorovaikutteinen tarinankerronta — valinnan, tulkinnan, yhteisten merkitysten luomisen ja samaistumiskokemusten kautta aikaansaa vielä voimakkaamman uppoutumisen kokemuksen. Voimakkaaseen sisältöön liittyvään kognitiiviseen kiinnostavuuteen ja osallisuuteen liittyvään immersiokokemukseen sekä sitoutumiseen perustuva oppiminen on vaikutteista. Oppimiseen ja oppimistilanteeseen liittyvät myönteiset tunne-elämykset, itsensä toteuttaminen ja tunnustuksen saavuttaminen edistävät oppimista (Sinkkonen ym. 2002, 269).

Myös itse verkko-opiskeluympäristön toiminnallisuus ja jopa ulkoasu voivat olla toimintaa motivoivia ja sitä edesauttavia tekijöitä. Verkkoympäristö on voitu suunnitella niin kognitiivisesti ergonomiseksi ja ekonomiseksi, mahdollisimman toimivaksi ja lähestyttäväksi sekä ulkoasultaan että toiminnallisesti, että se voi aikaansaada miellyttävyyden kokemuksen.

## **Vuorovaikutustila**

### ***Vuorovaikutteisuus, sosiaalisuus, yhteinen merkityksenanto, kognitio***

Vuorovaikutustila muodostuu virtuaalisen tilan vuorovaikutusvälineistä konkreettisina välineinä ja yksilön tarpeesta kommunikoida. Perinteisiä vuorovaikutusvälineitä ovat Jonassenin kommunikatiivisiksi työvälineiksi



luokitellut chatti eli reaaliaikainen tekstipohjainen keskustelu, keskustelupalstat eli viivästeinen tekstipohjainen keskustelu, whiteboard eli reaaliaikainen digitaalisen kuvainformaation esitysohjelma sekä sähköposti. Uudemmpaa ja kehittyneempää teknologiaa edustaa muun muassa videoneuvottelu tai verkkokamera.

Verkko-opiskelun yhdessäolo on tavoitteellista toimintaa — opiskelua. Jos luotetaan Michel Maffesolin (1995, 94) postmoderniin näkökantaan ihmisten tarpeesta ja halusta kommunikoida toisten kanssa, on yksi este verkko-opiskeluympäristössä yhteisesti tapahtuvalle opiskelulle ja toiminnalle ohitettu. Verkossa tapahtuvan opiskelun ohella muodostuu verkkoympäristössä toimiessa myös sosiaalisia virtuaaliyhteisöjä. Nämä spontaanisti muodostuvat virtuaaliset yhteisöt ovat vapaaehtoisia ja niiden merkitys on yhteisöä lujittava. Niidenkin vuorovaikutus perustuu toimintatapoihin, jotka joko sovitaan etukäteen yhteisesti tai niiden annetaan muodostua vapaasti. Oppimiseen liittyvä materiaalin kommentointi ja oppimisen reflektointi tapahtuvat yhteisessä tilassa ja merkitykset määräytyvät kollektiivisesti. Mutta vaikka merkitykset määräytyvätkin kollektiivisesti, ne ymmärretään ajallisessa ja kontekstuaalisessa yhteydessä — suhteessa kokemuksen nykyhetkeen ja oman itsen kokonaismerkitykseen sillä hetkellä (Silkelä 2001, 19).

Maffesoli on todennut massakommunikaatiovälineiden lujittavan yhdessä olemista, erityisesti affektiivisella tasolla, koska ne auttavat ihmisiä muodostamaan yhteisen mielen. Maffesoli tarkoittaa massakommunikaatiovälineillä lähinnä televisiota. (Maffesoli 1995, 89.) Sen vuorovaikutteisuus jää Aarsethin jaottelun mukaan staattisille tulkinta- ja luotaamistasoille kanavan ja ohjelman valintoineen. Vaikka vuorovaikutteisuus jää staattiselle tasolle, tulkittavien ja luodattavien sisältöjen vaikutus käyttäjiin on yhdenmukaistava. Verkkoympäristössä tapahtuva yhdessä oleminen laajentuu tulkinnan ja luotaamisen lisäksi vielä dynaamiseksi muokkaavaksi ja kirjoittavaksi tasoksi, yhteisten sisältöjen ja merkitysten aktiiviseksi rakentamiseksi.

## **Hallinnointitila**

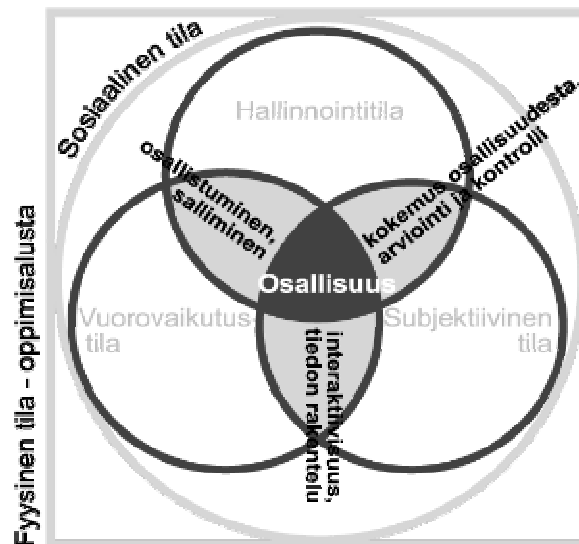
### ***Salliminen, legitimointi, arviointi***

Hallinnointitila muodostuu organisaation taholta tapahtuvasta sallimisesta, rajoittamisesta, luvista ja oikeuksista, jotka kohdistuvat oppimisalustalle ja sen välineiden käyttöön. Kontrolli, arviointi ja niiden kautta opiskelijan opintosuoritusten legitimointi liittyvät organisaation tarjoamaan opetukseen ja siihen liittyvään kontrolliin. Näiden kautta muodostuu opiskelijalle kokemus osallisuudesta sekä organisaatioon että kulloiseenkin verkkototeutuksena suoritettavaan oppisisältöön ja laajemmin ajateltuna myös yhteiskuntaan.

## **SOSIAALISEN TILAN PROSESSIT JA ILMIÖT**

Verkko-opiskeluympäristön sosiaalisiin tiloihin liittyy yksilön oppimis- ja ryhmädynaamisia prosesseja sekä jäsenneltyjä opetukseen ja opiskeluun liittyviä organisaation prosesseja. Organisaation prosessit ovat osa toimintaympäristöä, jossa opiskelija verkko-opiskeluympäristössä toimii. Näiksi prosesseiksi olen määritellyt

1. interaktiivisuuden ja tiedonrakentelun subjektiivisen ja vuorovaikutustilojen leikkauksessa,
2. kokemuksen osallisuudesta ja instituution opiskelijaan kohdistaman arvioinnin ja kontrolloinnin subjektiivisen tilan ja hallinnointitilan leikkauksessa,
3. osallistumisen ja sallimisen vuorovaikutustilan ja hallinnointitilan leikkauksessa sekä
4. kaikkien kolmen sosiaalisen tilan osa-alueen leikkauksena osallisuuden kokemuksen.



Kuvio 9. Sosiaalisen tilan prosessit ja ilmiöt.

### ***Interaktiivisuus — vuorovaikutus ihmisten välillä***

Subjekttiivinen tila pitää sisällään yksilön kokemukset ja tuntemukset sekä kognitioihin liittyvät tekijät. Vuorovaikutustila on puolestaan opiskeluympäristöön osallistuvien toimintaympäristö ja kohtaamispaikka. Näiden sosiaalisen tilan osa-alueiden leikkaukseen muodostuu alue, jossa interaktio, yhdessä tapahtuva tiedonrakentelu ja muu sosiaalinen kanssakäymisen mahdollistuu.

Interaktio voidaan Aarsethin (1997, 64) mukaan luokitella käyttäjän toiminnan asteen mukaan neljään käyttäjäfunktioon: tulkinta, luotaus, muokkaus ja kirjoittaminen. Kaikki nämä jaottelun tasot mahdollistavat oppimisen. Tulkinta sisältää valmiin aineiston määrätyn omaksumisen ja refleктоivan tulkinnan. Luotaaminen on tutustumista laajempaan aineistoon omassa vapaasti valittavassa järjestyksessä noudattaen omia assosiaatioita. Muokkaaminen on aineiston tai ympäristön tekemistä omakseen ja kirjoittamiseksi tai rakentamiseksi määritelty taso on kanssatekijyyttä, joka voi olla muutakin kuin kirjoittamista, esimerkiksi kuvien tai äänien tuottamista. Se, millaisen kokemuksen kukin taso tarjoaa, riippuu yksilöstä. Tasot eivät sisällä oppimisen suhteen arvottamista, vaan kaikilla niillä voi tapahtua oppimista.

## **Mahdollistuminen toiminnan tasolla — oppimisalusta**

Hallinnointitila tarjoaa vuorovaikutukselle mahdollisuuden toteutua. Näin vuorovaikutustila on riippuvainen hallinnointitilasta. Oppilaitoksen hallinnosta puolestaan riippuu, millaiset vuorovaikutuksen välineet oppimista varten opiskeluympäristön hallinnointitilan kautta annetaan. Läheskään kaikkia mahdollisia välineitä ei välttämättä tarjota opiskelijoille. Lisäksi päätöksenteko voi olla organisaation sisällä hierarkkista. Sekä organisaation että opetuksen toteutuksen tasolla tehdään päätöksiä. Niille on yhteistä välineiden käytön salliminen tai epääminen joko opetuksellisista tai kurinpitosyistä. Esimerkiksi organisaation tietojärjestelmän käyttöä koskevien sääntöjen rikkominen voi viedä oikeuden käyttää sähköpostia määrääjäksi.

## ***Suoritusten legitimointi ja kontrolli***

Hallinnollisen tilan ja subjektiivisen tilan leikkauspinnan kautta organisaatio tarjoaa opiskelijalle opiskeluympäristön ja kokemuksen osallisuudesta. Käytännön tasolla organisaatio mahdollistaa opiskelijalle pääsyn opiskeluympäristöön ja mahdollisesti tarjottavaan oppimateriaaliin sekä mahdollistaa suorittamisen. Myös organisaation tarjoama tekninen tuki ja muut opiskelun tukitoimet mahdollistuvat tätä kautta. Tärkeintä on kuitenkin nimenomaan oma kokemus osallisuudesta ja toiminnan mahdollistumisesta.

On paradoksaalista, että vapaana toimintotilana mielletty virtuaalinen tila on itse asiassa hyvin kontrolloitu. Fyysinen koulu rajoittaa fyysisesti ja ajallisesti oppilaitaan. Se hillitsee impulsseja ja pyrkii ehkäisemään ei-toivottua toimintaa ja vastapainoksi ohjaa haluttuun toimintaan. Virtuaalisissa oppimisympäristöissä ollaan periaatteessa irti fyysisyyden kahleista, jos niin halutaan. Koneeseen kytkeytyminen on kuitenkin pakollista. Kontrolloimalla suorituksia virtuaalisessa oppimisympäristössä sitomalla ne aikaan saavutetaan, niin halutessa, koneeseen kytkeytymisen lisäksi toisen tasoinen fyysinen kontrolli — opiskelijan ajan kontrolli. Virtuaali-

sessä oppimisympäristössä voidaan määrätä hyvinkin tiukka ja aikaan sidottu etenemisaikataulu. Kaikki opiskelijan toimenpiteet rekisteröityvät ympäristöön ja kaikkea tietoa voidaan käyttää kontrollointitarkoituksessa.

## **Osallisuus**

Osallisuuden alue mallissa on kaikkien kolmen alueen, subjektiivisen, hallinnollisen ja kommunikatiivisen alueen leikkaus. Osallisuus koostuu konkreettisesta pääsystä ympäristöön, toimivasta vuorovaikutuksesta toisten ympäristössä toimivien sekä itse ympäristön kanssa ja niistä subjektiivisen tilan prosesseista, kuulumisen ja vuorovaikutuksen tunteista ja kokemuksista, jotka opiskelija kokee. Kaikki edellä mainitut tekijät vaikuttavat myös oppimiseen. Aarnio ym. (2002) puhuu sitoutumisen kautta saavutettavasta oppimisen omistajuudesta. Osallistuminen dialogiseen oppimiseen tuottaa rakennusaineeksi myös oppijayhteisön syntymiseen.

## **YHTEENVETO**

Verkko-opiskeluympäristö liittyy laadukkaaseen oppimiseen mutta usein myös teknologiaan. Teknisinä verkko-opiskelun välineinä ovat yleensä opetuksellisiin tarkoituksiin tehdyt ohjelmavälineet, oppimisalustat. Ne tarjoavat organisaatiolle ja opiskelijoille työvälineet ja virtuaalisen tilan oppimisen toimintaympäristöksi.

Verkko-opiskelussa koulun konkreettista fyysistä tilaa vastaava tila on virtuaalinen. Se hahmottuu käyttäjälle vuorovaikutuksellisessa suhteessa ympäristön kanssa. Olli Mannerkoski (1997,145) määrittelee virtuaalisten tilojen tilakokemuksen muodostuvaksi vuorovaikutuksellisessa suhteessa ympäristön kanssa. Siihen liittyy kehollinen kokemus olemisesta ja mielikuvatason kokemus virtuaalisesta ympäristöstä. Ihminen havaitsee objektit suhteessa toisiinsa ja ympäröivään tilaan (Arnheim 1970, 77) ja pyrkii luomaan tilallisen mielikuvan virtuaalisesta ympäristöstäkin. Apuvälineenä mielikuvan muodostamiselle tarjotaan verkkoympäristön

käyttäjälle graafista käyttöliittymää. Sen perusteella annetaan käyttäjälle vihjeitä ympäristöstä ja sen rakenteesta ja tilallisuudesta. Verkko-opiskelun tila muotoutuu tietokoneen käyttöliittymän kautta hahmotettavaksi, oppimisolustana tunnetun teknologisen sovelluksen mahdollistamaksi toimintaympäristöksi.

Verkko-opiskelun sosiaalinen tila muodostuu verkko-opiskelun fyysisen tilan puitteisiin ja mahdollistamana mutta myös yksilön omaksi kokemukseksi ja tuntemukseksi. Oppimisolusta teknologisen sovelluksena mahdollistaa hallinnointitilan ja kommunikatiivisen tilan toiminnat ja niiden kautta subjektiivisen tilan kokemuksen ja emootiot, jotka liittyvät osallisuuden kokemukseen ympäristössä. Oppiminen tapahtuu sosiaalisessa tilassa fyysisen tilan mahdollistamana, mutta oppimista tapahtuu myös ilman opiskeluympäristön fyysistä tilaa. Oppimista tapahtuu kaikkialla.

Yhdessä olemisessä ja sen mahdollistumisessa on tärkeää, että yhteisöllä on yhteisöllisyyttä edistäviä sääntöjä ja tapoja. Laine toteaa, että kulttuurinen modernisoituminen on aiheuttanut ryhmien sisäisessä dynamiikassa rapautumista, joka ilmenee traditioiden sitovuuden heikentymisenä ja yhteisöön kiinnittymisen tapojen muuttumisena (Laine 2000, 35). Hajaantumisesta ja heikentyneistä sosiaalisista traditioista huolimatta ihmiset pyrkivät kosketukseen toistensa kanssa. Virtuaalinen yhdessä oleminen korvaa osittain fyysistä yhdessä olemista ja sen tapoja. Ja siitä huolimatta, että virtuaalisten ympäristöjen kohdalla perinteisten fyysiseen yhteyteen liittyvien sosiaalisten traditioiden voi nähdä heikentyvän, syntyy samalla uusia, virtuaalisen tradition mukaisia yhteisöön kiinnittymistapoja (Maffesoli 1995, 25).

Maffesolin mukaan postmodernien yhteisöjen perustana on kosketukseen perustuva kommunikaatio. Tällä Maffesoli tarkoittaa yhteen kokoavaa ilmapiiriä, joka pyrkii eräänlaiseen yhdenmukaistamiseen ja joka havaitaan ajattelemisen ja olemisen tavoissa. Kosketus on osa sosiaalista yhdessä olemista ja on perustana yhteisöille. (Maffesoli 1995, 94.) Opiskeluympäristöissä yhdessä oleminen ja työskentely tapahtuu pääsääntöisesti virtu-

aalisesti. Myös virtuaaliseen tilaan liittyy tiettyjä yhdessä olemisen sääntöjä ja tapoja. Säännöt muodostuvat joko ulkoisista normeista tai yhdessä olemisen tavat ja säännöt ovat yhteisesti muodostuneita käyttäytymis- ja toimintatapoja, jotka eivät ole yhtä selkeitä ja yksiselitteisiä kuin säännöt.

## **5 VOIMAANTUMINEN VERKKO-OPISKELUSSA**

Verkko-opiskelu vaatii toimivan fyysisen ympäristön, johon kuuluvat laitteistot, verkot ja ohjelmistot sekä opetukselliset järjestelyt ja oppimateriaali. Nämä muodostavat verkko-opiskelun fyysisen tilan. Opetuksen järjestelyihin vaikuttaa opetuksen tarjoajan ja ympäristön rakentajan ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys. Niiden perusteella opetusta tarjoava organisaatio valitsee omia tarpeitaan ja tavoitteitaan parhaiten palvelevan ympäristön ja opetukselliset menetelmät. Lisäksi verkko-opiskeluun liittyy sosiaalinen konteksti, jonka muodostavat opetusta tarjoava organisaatio arvovalintoinen, opiskelija itse omine kokemuksineen ja ominaisuuksineen sekä ympäristössä toimivat kanssaopiskelijat. Kaikki nämä yhdessä muodostavat sen sosiaalisen tilan, jossa opiskelu tapahtuu. Näiden kaikkien tekijöiden yhteissummasta voidaan etsiä verkko-opiskelussa tarvittavaa ja mahdollistuvaa voimaantumista.

### **VERKKO-OPISKELUN TAUSTALLA OLEVAT TEKIJÄT**

Verkko-opetusta, sen teknisiä reunaehdoja ja pedagogisia mahdollisuuksia tutkitaan sekä Suomessa että muualla maailmassa. Verkko-opiskeluympäristössä voimaantumista on tutkittu muun muassa arvioinnin ja kehittämisen näkökulmasta. Verkko-opetusta kehitetään ja sen kehittämiseksi ja käytölle on asetettu kansallisia tavoitteita. Tällaisia suunta-  
viivoja luo muun muassa Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia.

Vuoteen 2004 mennessä Suomi on maailman kärkimaiden joukossa oleva osaamis- ja vuorovaikutusyhteiskunta. Menestys perustuu kansalaisten tasa-arvoiseen mahdollisuuteen opiskella ja kehittää omaa osaamistaan sekä käyttää laajasti tietovarantoja ja koulutuspalveluja. Tasokas, eettisesti ja taloudellisesti kestävä verkostopohjaisen opetuksen ja tutkimuksen toimintatapa on vakiintunut. (Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia 1999).

Edellä oleva on Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategian visio suomalaisesta yhteiskunnasta. Sen keskeisenä ajatuksena on tasa-arvoinen oman osaamisen kehittämisen mahdollisuus ja mahdollisuus käyttää verkkoyhteiskunnan palveluita. Tällä kehityksellä nähdään olevan pysyviä vaiku-



tuksia opetukseen ja tutkimukseen. Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategian lisäksi on olemassa paljon tietoyhteiskuntahankkeita, jotka liittyvät kansalliseen tietoyhteiskuntastrategiaan ja joiden tarkoituksena on luoda yksilölle mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa tietoyhteiskunnassa.

### **Verkko-opiskelun infrastruktuuri**

Uuden tieto- ja viestintäteknikan pohjalle rakentuvien, vielä vakiintumattomien oppimisympäristöjen laajasti sovellettavien ratkaisujen löytämiseksi tarvitaan pitkäjänteistä tutkimus- ja kehitystyötä. Suunnitelluissa hankkeissa pyritään kehittämään uusia palveluita ja toimintamalleja, joissa luodaan edellytyksiä kodin, koulun ja työpaikan sekä julkisten toimijoiden välisille verkostoille, kehitetään rahoitusmalleja, erilaisia arvoketjuja ja uusia arviointimalleja tietostrategian arviointitarpeisiin. Keskeisiä rakenteita tietoyhteiskunnassa ovat laitteet, tietoverkot ja ohjelmistot sekä niihin liittyvät tukipalvelut. Tietotekniikka ja sen sovellukset kehittyvät jatkuvasti, niinpä hankkeilla pyritäänkin kohti aina sen hetkistä ideaalitilaa. Standardisoiminen on keskeisessä asemassa käyttäjäystävällisen tietoyhteiskunnan tutkimus- ja kehittämissuunnitelmissa. (Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategian 2000-2004 toimeenpanosuunnitelma 2000.)

Yhteiskunnassamme nähdään verkoissa tapahtuva toiminta, opetus mukaan lukien, tavoittelemisen arvoisena ja siihen panostetaan runsaasti yhteiskunnan voimavaroja. Tämä yhteiskunnan panostus on Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategian vision perusteella nähtävä yhteiskunnan tahtolta tulevana, kansalaisiin kohdistuvana valtaannuttamisena. Tarjotut mahdollisuudet luovat periaatteessa kaikille yhtäläiset mahdollisuudet osallistua verkkoyhteiskuntaan. Tosiasiassa täysimittainen osallisuus toteutuu kuitenkin vain harvojen kohdalla. Syinä tähän ovat varallisuuden puutteen, asuinpaikan ja koulutustason luomat esteet ja viime kädessä oma tahto ja valinta osallistumisesta. Kaikki eivät koe verkoissa tapahtuvaa toimintaa itselleen tarkoituksenmukaisena ja tavoiteltavana.

## **Oppimiskäsitys verkko-opiskeluympäristöjen taustalla**

Opiskeluympäristö -ajattelu perustuu konstruktivismiin ja sen perusole-  
tukseen oppimisesta tilannesidonnaisena yksilöllisenä tiedon konstruktio-  
prosessina. Verkko-opiskeluympäristöjen avulla pyritään myös virtuaali-  
sesti tarjoamaan oppijoille mahdollisuus tiedon konstruointiin aktiivisen  
ajattelutoiminnan sekä käytännön ongelmiin sidottujen oppimistehtävien  
muodossa.

Verkossa tapahtuva konstruktivistiseen ajatteluun perustuva opiskelu  
sopii yhteen myös Deweyn ihmiskäsityksen ja oppimisen teorian kanssa.  
Niiden mukaan ihminen on utelias toimija ja oppiminen on perusluonteel-  
taan ongelmanratkaisua. Tähän ihmisen perusluonteeseen kuuluvaan  
ominaisuuteen sopivana verkko-opiskeluympäristöratkaisuna tarjotaan  
muun muassa kokemuksellista ja elämyksellistä verkko-  
opiskelukonseptia, joka perustuu pelinomaisuuteen ja lisääntyneeseen  
multimediaalisuuteen. Simulaatioiden ja pelimaailmojen luomat konteks-  
tit mahdollistavat välitteisinäkin immersiiivisen kokemuksen, ja pelien pe-  
laaminen verkossa voidaan nähdä tavoitteellisena, jatkuvana valintaan ja  
ongelmanratkaisuyrityksiin perustuvana ongelmalähtöisenä toimintana.  
(Vahtivuori 2000). Vaikka pelillisyyttä konseptina mahdollisesti tukisikin  
käyttäjäkonventioita ja toimintatapojen tuttuuden takia olisi helposti lä-  
hestyttävissä, täytyy muistaa, että pelkkä kokeminen ja elämykset eivät  
riitä oppimiseen, vaan tarvitaan myös koetun reflektiota.

Verkko-opiskeluympäristöissä opettaja voidaan nähdä oppilaan kognitii-  
visena valmentajana, motivoijana ja emotionaalisenä neuvonantajana. Opet-  
taja toimii tulkkina oppilaan ja oppisisältöjen välillä. Opettajan rooli näh-  
dään merkittävänä dialogisesti rakentuvassa verkko-opetusympäristössä,  
jossa yksilöllinen voimaantumisprosessi ja yksilöllisten toimijoiden tietoi-  
suuden nousu mahdollistuu. (Tella & Mononen-Aaltonen 2000, 42.)  
Opettajan roolin muutos on tapahtunut 1990-luvun puolivälin jälkeen ja  
aikaisempi käsitys oppimisesta yksinomaan opiskelijan prosessina on  
muuttunut siten, että nykyinen ajattelu sallii opettajan oppimisen edistä-

miseksi tekemät toimenpiteet. (Tella 2001, 14.) Opettajalla nähdään olevan mahdollisuus vaikuttaa oppimiseen epäsuorasti opiskeluprosessin kautta (Tella 2001, 16). Tämä ajattelun muutos vaikuttaa myös käsitykseen opettajan roolista voimaantumisosiossissa. Jos opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa oppimiseen oppimisosiossin kautta, voi hän myös vaikuttaa voimaantumiseen sen edellytyksiä parantamalla, koska oppiminen ja voimaantuminen ovat läheisessä suhteessa toisiinsa. Voimaantunut opiskelija myös oppii paremmin.

### **Verkko-opiskelu ja voimaantuminen**

Yhteiskunnan taholta infrastruktuurin muodossa tulevan valtaannuttamisen lisäksi voimaantuminen verkossa nähdään myös yksilön prosessina. Niemi (2001, 1) liittää vahvistumisen verkossa itseohjautuvuuteen, oppimisen taitojen lisääntymiseen ja oman oppimisen ohjaamiseen. Hänen voimaantumiskäsitteensä mahdollistaa ulkopuolelta voimaannuttamisen avuksi suunnatut toimet oppijasta itsestä lähtevän voimaantumisen ohella. Virtuaaliopetus itsessään on voitu nähdä teknologiaehtoisesti ”valtauttavana mediaattorina”. Tällöin verkossa opiskelu nähdään ihmisen henkistä kapasiteettia ja sosiaalista kanssakäymistä rikastavana ja edistävänä välittäjänä. (Tella 2001, 18.)

Otan tässä lähempään tarkasteluun Niemen käsityksen voimaantumisesta verkkoympäristössä, koska hänen lähestymistapansa ympäristöön lähenee opiskeluympäristön tiloja käsittelevässä luvussa tekemääni jaottelua. Siellä määrittelin opiskeluympäristön fyysiseksi ja sosiaalisiksi tilaksi sekä jaoin sosiaalisen tilan subjektiiviseen, hallinnolliseen ja vuorovaikutuksen tilaan.

Niemi (2001,2) on muotoillut *empowerment* -käsitteen verkko-oppimisen yhteydessä seuraavasti:

Verkkoympäristössä vahvaksi tuleminen merkitsee oppijoiden kykyä kehittyä ymmärtämään ja hallitsemaan henkilökohtaisia, sosiaalisia ja oppimisympäristöön liittyviä tekijöitä voidakseen aktiivisesti vaikuttaa

yksilöllisten ja yhteisöllisen oppimismahdollisuuksien paranemiseen teknologisissa oppimisympäristöissä.

Niemi lähestyy voimaantumista — ”vahvaksi tulemista” — taitojen, hallitsemisen ja itsearvioinnin kautta. Nämä ominaisuudet koskevat henkilökohtaisia, sosiaalisia ja teknisiä ulottuvuuksia ja näitä alueita voidaan hänen näkemyksensä mukaan voimistaa. Hänen määritelmänsä sisältyy kolme keskeistä tekijää: oppija ja hänen henkilökohtaiset ominaisuutensa, ryhmä tai verkkoyhteisö sosiaalisena oppimisyhteisönä sekä teknologian tarjoama ympäristö. Hänen voimistamisen välineitään ovat puolestaan opiskelijoille tarjottavat omaan opiskeluun ja oppijuuteen liittyvät arviointi- ja kehittämismenetelmät. Näiden arviointityökalujen käyttämisen tuloksena hän näkee opiskelijoiden tulevan ”vahvoiksi verkossa”. Hän luottaa siihen, että standardoitujen testien avulla opiskelijat voivat arvioida omaa osaamistaan ja verrata sitä verkko-opiskelun vaatimukseen ja muiden osaamisen tasoon. Näin heidän itsetuntemuksensa ja sitä myötä voimaantumisensa lisääntyy.

Minkä tahansa uuden toimintatavan omaksumisessa ihminen joutuu arvioimaan itseään ja toimintatapojaan ja niiden soveltuvuutta kyseiseen tilanteeseen. Se, millainen lähtökohtatilanne yksilöllä on, vaikuttaa itsearviointiin ja sen perusteella tapahtuvaan toimintaan. Ihminen tulkitsee itseään aiempien kokemustensa perusteella myös verkkoympäristössä. Oppimisen taitojen ja ympäristön sekä sen tarjoamien työvälineiden hallinta ovat tärkeitä tekijöitä voimaantumisessa. Oppimiseen liittyvä sosiaalinen konteksti sekä opiskeluun liittyvä tiedon tuottaminen ja uuden luominen vaativat myös omanlaisensa edellytykset. Subjektiiivisesta luonteestaan johtuen voimaantumisen osatekijöinä omat kyky- ja kontekstiuskomukset ovat myös sosiaalisen vuorovaikutuksen ja oppimiseen liittyvän tiedonrakentelun tärkeitä tekijöitä. Kokemusten siirrettävyys ympäristöstä toiseen on mielikuvatasolla mahdollista ja näin uudessakin ympäristössä on ripaus vanhaa sekä teknisellä että sosiaalisella tasolla. Täysin uutta, mihinkään

tunnettuun viittaamatonta ympäristöä tai toimintotapaa on vaikea lähestyä.

Edellä kerrotun perusteella voisi olettaa, että voimaantuminen on kumulatiivinen tapahtuma, joka jatkaa muissa ympäristöissä tapahtunutta voimaantumista tai vahvistaa epäonnistumisen tuntemuksia. Näin ei kuitenkaan välttämättä ole. Uuden median voimaannuttavuudesta on myös tutkimustuloksia, joissa verkkoympäristöissä tapahtuvassa opiskelussa luokan sosiaaliset, olemassa olevat rakenteet ovat muotoutuneet uudennlaisiksi uuden median tarjottua erilaisen ilmaisukanavan opiskelijoille. Niin sanotut heikot oppilaat ovatkin osoittautuneet ”hyviksi”. Lisäksi voimaantumisen luonteeseen kuuluu, että se ei ole pysyvä tila, vaan on kontekstidonnainen. Kertaalleen verkkoympäristöissä voimaantunut yksilö voi toisessa tilanteessa jäädä voimaantumatta verkko-opiskelu ympäristöstä, ryhmästä tai opetusmenetelmästä johtuen.

## **VOIMAANTUMINEN VERKKO-OPISKELUN TILOJEN KAUTTA TARKASTELTUNA**

Voimaantuminen on ihmisen hyvinvoinnin mahdollistaja. Opiskelu ja oppiminen ovat yhteydessä moniin voimaantumisen osatekijöihin ja erityisesti ryhmissä tapahtuva toiminta vaatii ihmiseltä tiettyä oman elämän hallinnan tunnetta, jotta hän voi osallistua ryhmän toimintaan tuntien itsensä täysivaltaiseksi toimijaksi. Tarkastelen seuraavassa Siitosen (1999) voimaantumisteorian avulla voimaantumisen edellytyksiä verkko-opiskelu ympäristössä. Pyrin löytämään verkossa työskentelyn kannalta oleellisia voimaannuttavia tekijöitä, joita verkko-opiskelu ympäristöjen suunnittelussa ja verkko-opiskelun pedagogisten mallien suunnittelussa voitaisiin käyttää hyväksi mahdollisimman hyvän ja oppimista tukevan oppimisympäristön luomiseksi. Niemi (2001) on nähnyt tällaisiksi voimaannuttaviksi tekijöiksi oman oppimisen taitojen arvioinnin ja kehittämisen.

## **Verkko-opiskelun fyysinen tila**

Verkko-opiskelun fyysinen tila sisältää konkreettisen toiminnan mahdollistumisen lisäksi myös jo suunnitteluvaiheessa tehtyjä arvovalintoja. Eri-laisista tarjolla olevista verkko-opiskeluympäristöistä organisaatio valitsee omiin tarkoituksiinsa sopivan ympäristön. Ympäristön valinnassa ja sen sisällä tehdyissä valinnoissa näkyvät organisaation arvot.

Itse ympäristön ominaisuudet voivat mahdollistaa tai rajoittaa sekä yksilön toimintaa että hänen vuorovaikutustaan muiden ympäristössä toimivien ja siellä sijaitsevan materiaalin kanssa. Käyttöliittymätasolla ympäristön hallinta mahdollistuu selkeän käyttöliittymän kautta. Mitä selkeämpi käyttöliittymä on sitä helpompi oppimisympäristö on hahmottaa. Oman ympäristön hahmottaminen luo hallinnan tunteen ja sitä kautta voimaannuttaa yksilöä. Yhteiset metaforat liittävät yksilön sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin. Käyttöliittymän merkitysten ymmärtäminen yhteisiksi ja yhteisöllisiksi antaa yksilölle mahdollisuuden kokea yhteenkuulumisen tunteen. Kokemus kuulumisesta yhteisöön on osa hyväksytyksi tulemisen tunnetta.

Ympäristön sisältämien työvälineiden hallinta osaltaan vapauttaa yksilön voimavaroja opiskeluun tai siihen toimintaan, jota ympäristössä on tarkoitus tehdä. Organisaation taholta on tarkoituksenmukaista tarjota käyttökoulutusta ympäristössä toimiville, jotta ympäristöstä saataisiin suurin mahdollinen hyöty.

Oma toiminta, omille toimille saatu vaste interaktion koneen kanssa ja vuorovaikutukselliset toimet toisten ympäristössä toimivien ja siellä olevan materiaalin kanssa luovat käsityksen omista vaikutusmahdollisuuksista ympäristössä. Interaktiivisuus koneen kanssa luo käsityksen ympäristöön vaikuttamisesta ja sen hallitsemisesta. Vuorovaikutus ihmisten välillä on puolestaan yhteistä merkitysten rakentamista ja luo siten kohe-renssia virtuaalisen yhteisön jäsenten välille. Looginen ja muuttumaton konkreettinen ympäristö luo turvalliset puitteet virtuaaliselle toiminnalle.

Ympäristön ja siellä tapahtuvien toimintojen ennustettavuus lisää turvallisuutta.

Ympäristön miellyttävyys on emotionaalinen kokemus. Miellyttävyyden kokemus parantaa oppimistuloksia ja luo miellyttävän suhteen ympäristön ja käyttäjän välille. Miellyttäväksi koettuun ympäristöön on mukava mennä ja siellä on mukava toimia.

Mitä mielenkiintoisempi ympäristö ja sen tapahtumat ovat sitä todennäköisempää on uppoutumisen kokemus. Pelkkä toiminnallisuus ei kuitenkaan riitä takaamaan mielenkiinnon säilymistä, vaan opiskelijoille on tarjottava myös joku kognitiivinen koukku. Kognitiivisella ongelmalla opiskelija voidaan sitouttaa myös ryhmään ja opiskeluun eikä pelkästään ympäristöön.

### **Verkko-opiskelun sosiaalinen tila**

Sekä fyysiseen että sosiaaliseen verkko-opiskeluympäristön tilaan liittyy valtauttamista ja voimaantumista. Voimaantuminen on yhteydessä erityisesti verkko-opiskeluympäristön subjektiiviseen tilaan. Ihminen on verkko-opiskeluympäristöön määrittelemäni subjektiivisen tilan kautta emotionoidensa sekä ajallisen ja paikallisen olemisensa kanssa yhteydessä toisiin vuorovaikutustilanteissa itsenäisenä toimijana. Kyseisessä subjektiivisessa tilassa yksilö on myös yhteisöllisessä suhteessa organisaatioon.

### ***Hallinnointitila***

Opiskeluympäristössä tehdyt valinnat paljastavat organisaation ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksen. Oikeuksien myöntämisen voidaan katsoa olevan valtauttamista, käytön mahdollistamista. Voimaantumisteorian mukaan ihminen on sitä voimaantuneempi mitä enemmän itsemääräämisoikeutta hänellä on.

Hallinnointitilassa tapahtuva opiskelijoiden oikeuttaminen ympäristön käyttäjiksi on yleensä tasa-arvoinen menettely kaikkien opiskelijoiden

kohdalla. Opettajilla ja ylläpitäjillä on yleensä enemmän oikeuksia kuin opiskelijoilla. Koska tätä asetelmaa pidetään itsestään selvyytenä, se ei uhkaa hierarkkisuudestaan huolimatta tasa-arvon kokemusta. Opiskelu-ympäristö kantaa kouluinstituution konventioita ja rakenteita muassaan ja hierarkkisuus on eräs näistä konventioista. Kokemus tasa-arvoisuudesta käyttäjänä antaa tunteen kuulumisesta yhteisöön ja kokemuksen osallisuudesta organisaation tasolla. Seppo Tella ja Marja Mononen-Aaltonen puhuvat tässä yhteydessä etäyhteisyydestä. He määrittelevät etäyhteisyyden yhteisesti jaetuksi tunteeksi kuulumisesta samaan virtuaaliyhteisöön, jonka resursseja yksilöllä on oikeus täysipainoisesti käyttää (Tella & Mononen-Aaltonen 2000, 34).

Opiskelu-ympäristöön kuuluu myös kontrolli. Kontrollin merkitys ei ole pelkästään negatiivisessa mielessä rajoittava, vaan se voi luoda myös turvalliset puitteet toiminnalle esimerkiksi aikataulujen muodossa. Kontrolliin kuuluu lisäksi organisaation taholta tuleva päteväyttäminen. Organisaatiolla on oikeus hyväksyä suorituksia ja kvalifioida opiskelijoita eli antaa tutkintoja.

Yhteinen tekeminen, materiaalin ja vuorovaikutuksen hallinta ovat toimijan kannalta konkreettisia osallistumisen ja osaamisen osoittajia. Ympäristön taholta annettuna valtautus sekä ryhmän toiminnan periaatteina yhteisesti ryhmän sisäisesti päätetyt kollegiaalisuus yhdenvertaisuutena ja siihen liittyvä kaikkien tasavertainen ja tasapuolinen kuuleminen ympäristössä toimittaessa, mahdollistavat opiskelijan omien voimavarojen vapautumisen. Itseilmaisun vapautuminen ja osallistuminen yhteiseen tiedonrakentamisprosessiin mahdollistavat opiskelijan liittymisen yhteisöön. Vuorovaikutuksen taso voi vaihdella yksilöittäin ja tilannekohtaisesti. Jos kuitenkin voimaantumisen ja osallisuuden elementit ovat olemassa, vuorovaikutteisuuden taso on opiskelijan itsensä valittavissa eikä esty esimerkiksi ulkoisten tai sisäisten esteiden vuoksi. Näin omavalintainen vuorovaikutuksen tason säätely liittyy myös voimaantuneeseen opiskelijaan ja hänen toimimiseensa ympäristössä.



Organisaation taholta tulevat valtauttaminen ja voimaannuttavat toimet, vuorovaikutus toisten ympäristössä toimivien kanssa, omat kokemukset ja arviot itsestä sekä näistä muodostuva osallisuuden kokemus sekä sitoutuminen opiskeluun ja oppimisyhteisöön edesauttavat oman oppimisen haltuunottoa. Oman oppimisen omistajuus on voimaantuneen opiskelijan suhde oppimiseensa.

### ***Vuorovaikutustila***

Vuorovaikutustilan olemassaolon perusteena voi nähdä tarpeen kommunikointiin. Kommunikoinnin lisäksi vuorovaikutustila toimii konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisena, oppimiseen liittyvän reflektoinnin tapahtumapaikkana. Vuorovaikutustilassa mahdollistuva ja tapahtuva vuorovaikutus ja sen tasot riippuvat ryhmän sisäisestä dynamiikasta ja viestinnästä. Näiden prosessien ohjaajana opettajalla on merkittävä osa. Ryhmän viestintä on vuorovaikutuksen välineenä polttopisteessä, ja kuten muutkin ryhmädynaamiset ilmiöt, se on läsnä verkkoympäristöissä toimittaessa.

Opiskelu on tavoitteellista toimintaa, mutta siihen liittyy myös vapaata yhdessä olemista. Tälle vapaalle yhdessäololle voidaan luoda edellytykset verkossakin opiskelijoiden omissa ryhmissä tai yleisillä keskustelupalstoilla. Erityisesti opiskelijoiden vapaaseen yhdessäoloon liittyy vapaus valita oma osallistumisen taso ja aika. Opiskeltaessa voi myös olla ajan hallintaa ja valintaa interaktion tasojen välillä: joskus on mukava vain vastaanottaa ja tulkita aktiivisen tekemisen sijasta.

Merkitykset määräytyvät yhteisöissä kollektiivisesti. Voimaantumisen näkökulmasta tarkasteltuna tämä merkitysten yhteinen määräytyminen lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta ja on näin tärkeä tekijä voimaantumisessa. Yhteisestä merkitysten muodostamisesta syntyy oppimisen, yhdessä toimimisen edellytyksenä oleva intersubjektiiivinen tila. Intersubjektiiivinen tila on yhteisen ymmärryksen ja kielen tila, jossa oppiminen ja vuorovaikutus tapahtuu. Verkko-opiskeluympäristöissä intersubjektiiivisuus mah-

dollistuu teknisesti oppimisalustan ja sen kommunikaatiovälineiden kautta sekä tietynlaisena samansuuntaisuutena lähtökohdissa ja tavoitteissa. Intersubjektiivinen tila on tärkeässä osassa merkitysten muodostumisessa ja uudistumisessa (Törmä 2001, 9).

Oppimateriaalin rooli opetuksessa voi olla yhteisen orientaatioperustan luominen opiskelijoille ja opetus voi myös jäsentyä oppimateriaalin mukaan. Oppi- tai taustamateriaalia voidaan käyttää virikkeenä ja keskustelun avauksena yhteisten merkitysten antamiseen johtavassa keskustelussa. Ympäristön tarjoamat tasa-arvoiset yhteisen merkityksen ja kokemisen mahdollisuudet luovat ja vahvistavat jo olemassa olevaa osallisuuden kokemusta.

Opetusmenetelmän valinnalla on suuri merkitys siinä, kuinka esimerkiksi kollegiaalisuus toteutuu. Myös oppijoiden erilaiset lähtökohdat ja erilaiset oppimistyyliä tulisi ottaa huomioon opetusmenetelmää valittaessa ja oppimateriaalia suunniteltaessa. Siten voidaan varmistaa, että kaikki voivat tuntea itsensä tervetulleiksi.

### ***Subjektiivinen tila***

Opiskeluympäristön subjektiivinen tila on jaottelussani yksilön autonominen havainto- ja ajattelutila. Sillä on kytkös muihin oppimisympäristön sosiaalisen tilan tiloihin käytännön tasolla. Tämä käytännön kytkös muo-  
vautuu henkilökohtaiseksi, sisäiseksi kokemukseksi. Olen omassa jaot-  
telussani sijoittanut oppimisen yksilön kokemuksena subjektiiviseen tilaan.  
Tämän ajattelun voisi nähdä lähenevän Kolbia, joka pitää oppimista  
pelkästään yksilön prosessina, mutta koska opiskelu tapahtuu sosiaalisessa  
kontekstissa ja merkitykset määräytyvät yhteisesti, oppiminen ei voi  
olla pelkästään subjektiivista, vaan se on myös yhteisöllistä. Yksilön  
henkilökohtainen, sisäinen kokemus liittää hänet oman kokemusmaail-  
mansa ja historiansa kautta ympäröivään aikaan ja sosiaaliseen jatku-  
moon. Näin opiskeluympäristön subjektiivinen tila kokemuksellisuutensa

kautta kytkeytyy Deweyn kokemuksen käsitteeseen ja kokemukselliseen oppimiseen.

Subjektiiiviseen tilaan kuuluu halu osallistua. Tämä vapaan tahdon ilmaus on oppimisen perimmäisenä edellytyksenä. Oppimistarpeet muodostuvat yksilölle eri tavalla. Mikäli oppimistarve on sisäsyntyinen, yksilö haluaa kehittää itseään eikä pyri pelkästään suoriutumaan ulkoisten tai välineellisten pakotteiden edessä (Engeström 1991, 28-29).

Kognitiivinen teoria ja konstruktivistinen oppimiskäsitys käsittävät ihmisen kokonaisvaltaisesti ja konstruktivistinen oppimiskäsitys on kokemuksellisen oppimisen lähtökohta. Kokemuksellisuus verkossa liittyy yksilön omiin tavoitteisiin ja niiden määrittelyihin ja toteutumiseen. Halu keksiä, tavoitella, saavuttaa ja ymmärtää oppimisen lähtökohtia ja sisältöjä voi ajaa yksilöä eteenpäin ja antaa merkittäviä emotionaalisia kokemuksia. Myös verkossa toisiin liittyminen ja yhteinen tiedon rakentaminen voivat tuottaa tyydytystä sekä kognitiivisten tavoitteiden että sosiaalisten liittymisen tarpeiden tullessa tyydytetyiksi. Emotionaalisten tarpeiden tyydytyksen kautta verkko-oppimisesta voi tulla immersiiivistä samaistumista ja sitä kautta yksilöä palkitsevaa.

Tilan, sen toimintojen, sen sisältämän materiaalin sekä vuorovaikutuksen hallinta luo onnistumisen tunteen. Oma valinta osallistumisen ja vuorovaikutuksen tasojen suhteen luo myös voimaantumista. Oppimiseen liittyen tietyt vuorovaikutukselliset vähimmäisvaatimukset on annettu ulkoapäin, mutta valinnanvapaus tässäkin asiassa edistää voimaantumista.

Materiaalin ja opetusmetodin avulla voidaan saada aikaan kognitiivisesti kiinnostava opiskeluympäristö. Opiskeluun liittyvät myönteiset tunne-elämykset sekä itsensä toteuttamisen mahdollisuus ja tunnustuksen saaminen ovat Siitosen mainitsemia voimaantumisprosessia jäsentäviä osatekijöitä.

## ***Osallisuus***

Osallisuuden toteutumiseen vaikuttavat organisaation taholta tuleva valtauttaminen ja yksilön prosessina toteutuva voimaantuminen. Osallisuus ei toteudu pelkästään annettuna, vaan yksilön on tehtävä tietoinen valinta osallisuudestaan. Kokemus kuulumisesta on puhtaasti subjektiivinen, yksilön kokemus. Se, millaisista vihjeistä yksilö koostaa käsityksensä omasta osallisuudestaan, on epäselvää. Siihen liittyvät kuitenkin oma käsitys itsestä menneisyyden, nykyisyyden ja tapahtumakontekstin kautta arvioituna.

Opetusmetodista riippuu, onko opiskelijalla mahdollisuus osallistua yhteisten päämäärien asettamiseen. Yhteisten päämäärien asettamisen Siitonen on maininnut voimaantumisteoriassaan yhdeksi voimaannuttavaksi tekijäksi. Yksilön on myös helpompi liittyä ryhmään, jos hän kokee sen toteuttavan samoja arvoja kuin hän itse. Yhteiset arvot voivat olla yhteisesti määriteltyjä opiskeluun liittyviä arvoja, joilla pyritään kunnioittamaan kaikkia opiskeluun osallistuvia. On helppo suostua osalliseksi yhteisöön, jossa vallitsee hyväksyvä ja arvostava ilmapiiri ja jossa kannustaminen liittyy oleellisena osana työskentelyyn.

Vastuun kantaminen itsestä ja toisista opiskeltaessa esimerkiksi ongelma-perustaisesti on luontevaa, koska se sisältyy opetusmetodiin. Opiskelu verkossa ei itsessään sisällä yhteisöllisyyttä, vaan yhteisö ja yhteisöllisyys on aina luotava. Tässä prosessissa opettaja on merkittävässä asemassa, mutta jokainen opiskelija osaltaan on vastuussa sen onnistumisesta. Yhteistoiminnallisuus, kollegiaalisuus ja tasa-arvoisuus ovat osin opetusmetodista riippuvaisia; jos opetusmetodi ei kannusta yhteisöllisyyteen ja tasavertaisuuteen, on verkossa toimiva opiskelija vaikeassa asemassa, mikäli hänen oletetaan lisäävän näitä ominaisuuksia opiskeluunsa ja ryhmänsä toimintaan. Yhteisöllisyyden ja tasavertaisuuden toteutuminen voi tapahtua vapaan keskustelun ja opiskelijoiden oman verkkotilan puitteissa ja näin ryhmä voi toimia kollektiivisesti toteuttaen näitä periaatteita, vaikka opetusmetodi ei niitä tukisikaan.

Oman osallisuuden arviointi on hyvin subjektiivinen prosessi. Itse tehty arvio ja toisten ryhmäläisten arvio voivat poiketa toisistaan erilaisten odotusten ja konventioiden takia. Emootiot ovat osana tätä arviointiprosessia ja kielteiset aikaisemmat kokemukset voivat estää osallisuuden tunteen syntymisen.

Ryhmän innostuneisuus ruokkii omaa innostuneisuutta ja sitä kautta osallisuuden tunnetta. Jokaisen jäsenen tasavertainen kuunteleminen ja auttaminen osallistumaan luo turvallisuuden tunteen siitä, että ei ole yksin. On tärkeää, että opiskelija voi luottaa ryhmään ja opettajaan siinä, että vaikeuksia kohdatessaan voi tukeutua ryhmään. Opettajan tai tutorin on kuitenkin usein vaikea havaita vaikeuksia verkossa tapahtuvassa opiskelussa, ellei opiskelija itse tuo niitä julki.

## **YHTEENVETO**

Voimaantumista verkko-opiskeluympäristössä voi tapahtua. Se mahdollistuu sekä yhteiskunnan ja organisaation taholta tulevana valtuttamisena että yksilöstä itsestään sosiaalisessa kanssakäymisessä nousevana voimaantumisenä. Voimaantuminen on kuitenkin kontekstisidonnainen ilmiö ja se ei välttämättä toteudu kaikissa ympäristöissä.

Verkko-opiskelussa konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen perustuvat oppimisympäristöt sekä erilaiset konstruktivistiset ja kokemuksellisen oppimisen mallit ovat muuttaneet opettaja-oppilas -suhdetta. Opettajan rooli on näissä ympäristöissä ja oppimisen malleissa enemmänkin oppimisen mahdollistaja kuin asiantuntija.

Voimaantuminen verkkoympäristössä tapahtuu sen eri tiloissa tapahtuvien prosessien välityksellä. Osallistuminen toimintana ja salliminen hallinnointitoimenpiteenä, henkilökohtainen kokemus osallisuudesta ja organisaation taholta tuleva kontrollointi ja arviointi sekä interaktiivisuus suhteena yhteisöön ja tiedonrakentelu henkilökohtaisena kognitiivisena toimintana muodostavat yhdessä sosiaalisen tilan prosessit.



## 6 LOPUKSI

Tutkielmassani olen etsinyt kirjallisuudesta ja viimeaikaisesta tutkimustiedosta voimaantumista, koulua, opiskelua, virtuaalisuutta ja verkko-opiskelua koskevaa tietoa, pyrkinyt listaamaan erilaisia voimaantumiseen liittyviä ilmiöitä ja seikkoja sekä soveltamaan niitä verkko-opiskeluympäristöön. Olettamukseni siitä, että verkko-opiskelussa voi tapahtua voimaantumista ja että voimaantumista voidaan tukea opettajan ja opetusta tarjoavan organisaation taholta muun muassa ympäristöjen ja opetusmenetelmien valinnoilla ja tuella, sai vahvistusta tutkimastani kirjallisuudesta ja muusta aineistosta.

Tarkasteluni kohteena ovat olleet voimaantuminen, erilaiset kokemuksellisuuteen perustuvat oppimiskäsitykset ja verkkoympäristön tilat. Käsitteiden avaamisen jälkeen olen pohtinut voimaantumisen edellytyksiä verkkoympäristössä ja verkko-opinnoissa. Voimaantuminen nousee työni keskiöön, koska se on ihmisen prosessi — samanaikaisesti sekä yksilön että ryhmän prosessi — ja koska sillä on vaikutusta oppimisen lisäksi ihmisen hyvinvointiin ja kaikkeen muuhunkin ihmisen toimintaan. Voimaantuminen on prosessiluonteisuutensa ja kontekstuaalisuutensa vuoksi hankalasti lähestyttävä ilmiö. Voimaantumisen ilmiöön Juha Siitosen voimaantumisteoria antaa hyvän teoreettisen lähtökohdan, joka mahdollistaa voimaantumisilmiön tarkastelun eri konteksteissa. Olen tarkastellut voimaantumisteoriaa, sen premissejä ja sitä jäsentäviä osaprosesseja taustaksi verkkoympäristössä tapahtuvan voimaantumisen edellytysten pohjimiseksi.

Tarkastelussa olen käyttänyt aineistona kirjallisia lähteitä, joista suuri määrä aiheesta johtuen on verkkolähteitä. Lähteistössä on runsaasti erilaisia loppuraportteja, joko kansallisia tai kansainvälisiä muun muassa ES-rahoituksella toteutettuja yhteishankkeita.

Voimaantuminen verkko-opiskelussa on kansainvälisen tutkimuksen kohteena, ja tähän mennessä on kehitetty apuvälineitä, kuten välineen hallintataitojen sekä opiskelijan omien opiskelutaitojen ja –strategioiden arviointimenetelmiä. Näkökulmana on ollut organisaation taholta tuleva valtauttaminen tai opiskelijan henkilökohtaisten metakognitiivisten taitojen lisääminen, ei niinkään yhteisöllinen. Voimaantumisteorian kannalta sosiaalinen konteksti on kuitenkin edellytys voimaantumiselle. Myös kognitiivinen teoria ja konstruktivistinen ja kokemuksellinen oppimisen teoria liittävät ihmisen sosiaaliseen kontekstiin. Oma lähestymistapani on tätä kautta muotoutunut ihmisten välisen vuorovaikutuksen reunaehtojen pohtimiseen verkkoympäristössä.

Osallisuus yksilön kokemuksena, organisaation sallimisena ja ryhmädynaamisena ilmiönä nousi keskiöön verkko-opiskelua ja sen tiloja tarkastellessani. Osallisuudessa toteutuu voimaantumisteorian ydin: voimaantuminen henkilökohtaisena prosessina, joka tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Lisäksi osallisuudessa toteutuvat *empowermentin* valtuuttaminen ja valtauttaminen organisaation taholta tulevana sallimisena. Voimaantumisteorian ensimmäisen premissin lisäksi myös muut neljä perimissiä ja voimaantumista jäsentävät osaprosessit voidaan löytää tarkasteltaessa verkko-opiskelua ja verkko-opiskeluympäristöjä.

Aiempi ajattelu oppimisesta vain yksilön prosessina, johon ei voida ulkopuolelta vaikuttaa, teki koko opettamisen itse asiassa tarpeettomaksi ja jopa kielletyksi (Tella 2001, 14-16). Vaikka itse tiedonkäsitys olisi yksilön prosesseja korostava, sosiaalinen vuorovaikutusympäristö, jossa oppija toimii, tekee oppimisprosessista sosiaalisen. Yksilön prosesseihin ja kontekstiin vaikuttavat tekijät ovat myös voimaantumiseen vaikuttavia tekijöitä.

Teoreettisesti tarkasteltuna myös verkko-opiskeluympäristöjen ja –opetuksen taustalla oleva oppimiskäsitys ja verkko-opiskeluympäristöissä



jo olevat tukimahdollisuudet sallivat ulkopuolelta tulevat voimaannuttavat toimenpiteet. Vaikka Siitonen on todennut voimaantumisteoriassaan, että voimaa ei voi toiselle antaa, se ei tarkoita, etteikö olosuhteita voisi luoda mahdollisimman voimaannuttaviksi.

Siitosen teoria korostaa voimaantumista yksilön prosessina, mutta myös toimintaympäristö ja siinä toimivien ihmisten vaikutus voimaantumiseen on oleellinen. Oppimiseen liittyvä toiminta on tietoista ja tavoitteellista. Myös verkossa tapahtuvaan opiskeluun ja opiskeluympäristökäsitteeseen liitettynä voimaantuminen ja sen hyväksi tehtävät tietoiset toimet ovat nykyisten oppimiskäsitysten mukaan mahdollisia.

Voimaantumisteoria, samoin kuin kognitioteoriaan perustuvat oppimiskäsitykset, kuten konstruktivismi ja sosiokonstruktivismi, liittyy yksilön aikajatkumoon ja kulloiseenkin sosiaaliseen sekä tapahtumakontekstiin. Voimaantumisen liittäminen ryhmädynamiikan prosesseihin sekä oppijaa ja oppijan prosesseja korostaviin oppimiskäsityksiin on luontevaa. Kun yksilö rakentaa tietonsa ympäröivästä todellisuudesta saamansa informaation perusteella verraten sitä aikaisempiin kokemuksiinsa ja kulloiseenkin kontekstiin, on hän selkeästi vuorovaikutuksessa ympäristönsä, sen prosessien ja omien sisäisten prosessiensa kanssa. Kontekstin voimaannuttavuus on yksilön prosesseista käsin tarkasteltuna oleellinen tekijä.

Tieto- ja viestintäteknikan mahdollisuuksia opetuskäytössä on tutkittu jo pitkään. Siinä tarkastelukulma on kuitenkin tekninen — tutkitaan välinettä ja sen soveltumista opetuksellisiin tarpeisiin (esimerkiksi Sinko & Lehtinen 1998). Myös käyttöliittymä- ja käyttäjätutkimusta on tehty ja tehdään laajasti. Käyttöliittymätutkimuksessa lähestytään verkkoympäristöä välineellisestä näkökulmasta — välineen ja käyttäjän rajapinta on tutkimuksen kohteena. Käyttöliittymään kohdistuvan tutkimuksen lähtökohta on lähinnä ihmisen havaitsemisen prosesseissa ja tietokoneen hallittavuus- ja ohjauksymyksissä. Käyttöliittymätutkimuksen avulla pyritään saamaan aikaan mahdollisimman helppo- ja monikäyttöisiä käyttöliittymiä erilaisille käyttäjille (Mäntylä ym. 2001) ja tähän päämäärään pyrkimisen voi

nähdä voimaannuttamisena. Toiminnan näkökulmasta on tutkittu vuorovaikutusta, esimerkiksi sähköpostiviestinnän sisältöjä ja sähköpostiviestinnässä käytettyä kieltä (Tella 1992) jo ennen kuin www-muotoinen internet oli suorittanut läpimurtonsa. Voimaantuminen on kuitenkin enemmän kuin pelkkä vuorovaikutus, vaikka vuorovaikutuskin tapahtuu sosiaalisessa kontekstissa.

Ongelmaperustainen oppiminen pedagogisena valintana vaatii opiskelijoilta jo paljon erilaisia opiskelu- ja tietoyhteiskuntataitoja eli jonkinasteista voimaantumista. Erityisesti puhtaasti verkossa tapahtuvaan opetukseen osallistuvalla opiskelijalla täytyy olla voimaantunut käsitys itsestään taitojen haltijana ja verkossa toimijana. Ryhmän merkitys on myös suuri verkossa toimittaessa. Väline tekee vuorovaikutuksesta välitteistä ja usein viivästeistä ja tämä vaikuttaa ryhmän sisäiseen voimaannuttamiseen ja voimaantumiseen. Samalla kun väline asettaa rajoituksia vuorovaikutukselle, se myös mahdollistaa toisenlaisen, vapaamman ja demokraattisemman liittymisen ryhmään ja vuorovaikutuksen. Ryhmän työskentelyyn ja saavutettuihin tuloksiin vaikuttaa se, kuinka ryhmä kykenee auttamaan heikompia opiskelijajäseniään kehittämään opiskelu-, ryhmätyö- ja tietoteknisiä taitojaan opiskelun kuluessa. Jos ryhmän työskentely on yksi arvioitavista asioista, se motivoi ryhmäläisiä kehittämään ryhmän työskentelyä.

Erilaisia pedagogisia malleja sovelletaan verkko-opetukseen ja niitä silmällä pitäen kehitellään aivan uusiakin pedagogisia malleja, erityisesti verkossa tapahtuvaa opetusta varten (esimerkiksi Diana, dialoginen oppiminen verkossa, Aarnio ym. 2002). Nämä mallit ovat usein spesifejä didaktisia malleja tiettyyn tarkoitukseen, DIANA-malli on esimerkiksi tarkoitettu ammatilliseen koulutukseen ja työssäoppimiseen.

Verkkoympäristön ja pedagogisten ratkaisujen summana voi olla yksilöä ja ryhmää voimaannuttava oppimisympäristö. Verkkoa voidaan käyttää myös yksinkertaisempien oppimiseen liittyvien tehtävien välineenä eikä verkko-opetusta tulisi nähdä itseisarvona, vaan kulloisessakin tilanteessa

verkon ja sen suomien hyötyjen arvo tulisi punnita tilannekohtaisesti. Verkko-opetus ja verkon käyttö opetuksessa on vain yksi mahdollisuus ja lisä, josta voi ammentaa omaan opetukseensa. On kuitenkin tärkeää tiedostaa verkossa tapahtuvan opetuksen ja oppimisen ominaispiirteet ja niille ominaiset prosessit.

## LÄHTEET

- Aarnio, H. 1999. Dialogia etsimässä. Tampereen yliopisto, Tampere. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis. Ser. A, 676.
- Aarnio, H. & Enqvist, J. 2001. Dialoginen oppiminen verkossa - DIANA-malli ammatillisen osaamisen rakentamiseen. Opetushallitus, Helsinki.
- Aarseth, E. J. 1997. Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature. John Hopkins University Press.
- Arnheim, R. 1970. Visual Thinking. Faber and Faber, London.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1995. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Suom. ja toim. Vesa Raiskila. Gaudeamus, Helsinki.
- Boud, D., Keogh, R. ja Walker, D. (toim.) 2000. Reflection: turning experience into learning. Kogan Page, London.
- Boud, D. & Feletti, G. I. (toim.) 1999. Ongelmalähtöinen oppiminen uusi tapa oppia. Suomentaneet Johanna Birksted, Esko Hellgren, Anna Hintsanen, Tommi Ingalso, Vuokko Kellomäki, Sirpa Meriläinen, Veli-Pekka Saarinen, Marja Suominen, Maarika Toivonen ja Sami Viitanen. Terra cognita, Helsinki.
- Dewey, J. 1933. How We Think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston, D. C. Heath.
- Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Suomentanut Kalevi Kajava. Otava, Helsinki. (Alkuperä. The school and society. Chicago, University of Chicago Press 1899.)
- Dewey, J. 1958. Art and experience. Capricorn Books, G. P. Putnam's Sons, New York.
- Dewey, John 1999, Pyrkimys varmuuteen Suomentanut Pentti Määttänen. Gaudeamus, Oy Yliopistokustannus University Press Finland, Helsinki. (Alkuperä. The Quest for Certainty. A Study of the Relations of Knowledge and Action. Southern Illinois University Press, Carbondale 1929.)
- Engeström, Y. 1991. (1985) Perustietoa opetuksesta. Valtion painatuskeskus, Helsinki.
- Engeström, Y. 1987. Learning by expanding an activity-theoretical approach to developmental research. Orienta-konsultit, Helsinki.
- Heikkilä-Laakso, K. & Heikkilä, J. 1997. Innovatiivisuutta etsimässä. Irtiottoa keskinkertaisuudesta. Turun opettajankoulutuslaitos, Turku. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:57.
- Hintikka, K. A. 1994. Virtuaalinen tila – julkinen olohuone. Silta-sarja. Painatuskeskus, Helsinki.
- Hintikka, K. A. 1997. Kyberavaruuden hoito-ohjeita — Puutarhurina uudessa mediassa. Teoksessa Hintikka, K. A. & Kuivakari, S. (toim.). Mediaevoluutioita, 171-192. Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnan julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 9. Rovaniemi.
- Jonassen, D. 1995. Supporting Communities of Learners with Technology. A Vision for Integrating Technology with Learning in Schools. Educational technology, July-August 1995, 60-63. [Online] Www-muodossa: <http://www.itd.depauledu/website/pages/TrainingEvents/CourseMaterials/jonassen.asp>. [Viitattu 10.06.2002]
- Kauppinen, T. & Tähtinen, V. Ihmisiin kohdistuvien vaikutusten arviointi –käsikirja. Päivitetty 22.11.2001 [Online] Www-muodossa: <http://www.stakes.fi/sva/TVA-artikkeli.htm#Laaja>. [Viitattu 2.5.2002]
- Koivisto, J., Kylämä, M., Listenmaa, J. & Vainio, L. 2002. Virtuaaliopetuksen haasteet ja niihin vastaaminen. Malleja ja menetelmiä opetushenkilöstön osaamistarpeiden ennakointiin virtuaaliopetuksessa yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa. VirtuaaliOTE-projektin raportti 28.2.2002. [Online]Pdf-muodossa

- [http://www.shh.fi/studier/puh/material/virtuaaliote\\_raportti.pdf](http://www.shh.fi/studier/puh/material/virtuaaliote_raportti.pdf). [Viitattu 16.7.2002]
- Koivunen, H. 1997. Hiljainen tieto. Otava, Helsinki.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning: experience as a source of learning and development*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Korpinen, E. 1998. Student teachers' self, self-concept, and self-esteem: Promoting the development of student teachers' self-image during teaching practice. In: Erkkilä, R., Willman, A. & Syrjälä, L. (eds.) *Promoting teachers' personal and professional growth*. University of Oulu. Department of teacher education. *Acta Univ Oul E* 32: 70–82.
- Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategia. Opetusministeriö 1999. [Online] [http://www.minedu.fi/toim/koul\\_tutk\\_tietostrat/index.html](http://www.minedu.fi/toim/koul_tutk_tietostrat/index.html). [Viitattu 2.5.2002].
- Koulutuksen ja tutkimuksen tietostrategian 2000-2004 toimeenpanosuunnitelma. Opetusministeriö 2000. [Online] Pdf-muodossa: <http://www.minedu.fi/julkaisut/pdf/tietostrategia/toimeenpanosuunnitelma.pdf>. [Viitattu 2.5.2002]
- Kämäräinen, J. & Haapasalo, L. 1998. *Hyperteksti. Laattaminen ja käyttö oppimisen, tiedonhankinnan ja kirjallisuuden näkökulmasta*. Medusa-Software, Polvijärvi.
- Laurel, B. 1993. *Computer as Theatre*. New York.
- Laine, K. 2000. *Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana*. SoPhi. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.
- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1991. *Oppimiskäsitys*. Valtion painatuskeskus, Helsinki.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1989. *Kasvatustieteen perusteet*. Kirjayhtymä, Helsinki.
- Maffesoli, M. 1995. *Maailman mieli : yhteisöllisen tyylin muodoista*. Suomentanut Mika Määttänen. Gaudeamus, Helsinki. (Alkup. *La contemplation du monde. – Figures du style communautaire*. Éditions Grasset & Fasquelle, 1993.)
- Malmi, L., Nuutila, E., Törmä, S. Päivitetty 16.11.2000. Seitsemän askeleen menetelmä. [Online] Www- muodossa: <http://www.cs.hut.fi/Opinnot/Tik-76.501/OLO/7-askelta.html>. [Viitattu 12.3.2002]
- Malmi, L. & Yanar, A. Ongelmalähtöinen oppiminen (OLO) ja sen sovellukset. [Online] Www-muodossa: <http://www.cs.hut.fi/~lma/peda/muistio.html>. [Viitattu 20.5.2002]
- Mannerkoski, O. 1997. Kun ihminen kohtaa koneen. Ajatuksia koneeseen kytkeytymisen kehollisesta luonteesta. Teoksessa Hintikka, Kari A. & Kuivakari, S. (toim.), *Mediaevoluutioita*, 141-168. Rovaniemi: Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta. Julkaisuja C.
- Miettinen, R. 1998. Miten kokemuksesta voi oppia? -- Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa. *Aikuiskasvatus* 18 (2), 84-97.
- Miettinen, R. 1999. Kokemuksen käsite John Deweyn filosofiassa ja sen merkitys opetukselle. *Kasvatus* 30 (1), 31-39.
- Neisser U. 1982. *Kognitio ja todellisuus*. Suomentanut Helena Jahnukainen. Weilin & Göös, Espoo. (Alkup. *Cognition and Reality, Principles and Implications of Cognitive Psychology*. San Francisco 1980.)
- Niemi, H. 2001. Vahvaksi verkossa. [Online] Doc-muodossa: <http://www.internetix.fi/seminaari/helsinki02/materiaali/Vahvaksi%20verkos1.doc>. [Viitattu 17.7.2002]
- Orava, T. 1998. Mitä interaktiivisuus tuo julkaisuun. Teoksessa Hatva, A. (Toim.) 1998. *Esteettinen ja toimiva verkkajulkaisu*. Edita, Helsinki.

- Paukkala, M. 1999. Opi oppimaan ongelma-perustaisesti. Perehdytys opiskelijoille. [Online] Www-muodossa: <http://student.mikkeli.amk.fi/vanhat/MAMK/MAMKSosiaali/sahkoppimateri-aali/pbloppilaat/pblkaava.htm>. [Viitattu 2.5.2002].
- Peltokallio, L. 2000. Nyt olisi pysähtymisen paikka. Fysioterapian opettajien työhön liittyviä kokemuksia terveystalouden ammatillisessa koulutuksessa. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä. Väitöskirja. *Studies in sport, physical education and health*, 74.
- Poikela, E. & Poikela, S. 1999. Kriittisyys ja ongelma-perustainen oppiminen. Julkaisussa Järvinen-Taubert, Johanna & Valtonen, Päivi (toim.). *Kriittisyyden kasvu korkeakouluopetuksessa*. 167-185. TAJU, Tampere. [Online] Pdf-muodossa <http://www.uta.fi/laitokset/kirjasto/oppimiskeskus/verkkoaineisto/kasv/poikela99.pdf> [Viitattu 15.7.2002]
- Poikela, S. 1998. Ongelma-perustainen oppiminen — uusi tapa oppia ja opettaa? Tampereen yliopisto Jäljennepalvelu, Tampere. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos, *Ammattikasvatussarja* 19.
- Poikela, S. 1999. 2.3.1999 - 18:48:40 EET. [Online] Sähköpostiviesti keskustelupalstalla: <http://www.cc.jyu.fi/~lestinen/keskustelut/peda-pbl/0006.html>. [Viitattu 2.5.2002]
- Poikela, S. & E. 2001. Teemaseminaari Kasvatustiede ja tulevaisuus [Online] Pdf-muodossa: <http://www.kasvatus.net/esitykset.pdf>. [Viitattu 4.5.2002]
- Rauste-von Wright M-L & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. WSOY, Helsinki.
- Ruohotie, P. 1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Edita, Helsinki.
- Ruohotie, P. 1999. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. WSOY, Helsinki
- Saariluoma, P. 2002. Kognitiivinen ergonomia. [Online] Ppt-muodossa: [www.cc.jyu.fi/~susaryt/kogergo/kogergo.ppt](http://www.cc.jyu.fi/~susaryt/kogergo/kogergo.ppt) [Viitattu 17.7.2002]
- Sii-tonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. - *Acta Universitatis Ouluensis. Series E. Scientiae rerum socialium* nro 37. Oulu. Väitöskirja. [Online] Pdf-muodossa: <http://herkules.oulu.fi/isbn951425340X/>. [Viitattu 2.5.2002]
- Silkelä, R. 2001. Luokanopettajaksi opiskelevien persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. *Kasvatus* 32 (1), 15-23.
- Sinkkonen, I. Kuoppala, H., Parkkinen, J. ja Vastamäki, R. 2002. *Käytettävyyden psykologia*. IT Press, Helsinki.
- Sinko, M. & Lehtinen, E. (toim.) 1998. *Bitit ja pedagogiikka. Tieto- ja viestintäteknikka opetuksessa ja oppimisessa*. Atena Kustannus, Jyväskylä. [Online] Www-muodossa: <http://sitra.tjhosting.com/pdf/sitra194.pdf>. [Viitattu 5.5.2002]
- Tella, S. 1992. *Talking Shop Via E-mail: A Thematic and Linguistic Analysis of Electronic Mail Communication*. [Online] Www-muodossa: <http://www.helsinki.fi/~tella/99.pdf>. [Viitattu 5.5.2002]
- Tella, S. 2001. *Verkko-opetuksen lähtökohtia ja perusteita*. TriO-loppuraportti. Mediakasvatuskeskus. Opetushallitus. [Online] Pdf-muodossa: <http://www.edu.helsinki.fi/media/trio/loppuraportti/Tella.pdf>. [Viitattu 5.5.2002].
- Tella, S. & Mononen-Aaltonen, M. 2001. *Mediakasvatuksen monitasomalli verkko-opetuksen suunnittelun ja arvioinnin apuna*. TriO-loppuraportti. Mediakasvatuskeskus. Opetushallitus. [Online] Pdf-muodossa: <http://www.edu.helsinki.fi/media/trio/loppuraportti/Monitasomalli.pdf>. [Viitattu 5.5.2002].
- Tella, S. & al. 2001. *Verkko-opetuksessa – opettaja verkossa*. IT Press, Helsinki.
- Turunen K. E. 1997. *Halut, arvot ja valta*. Atena Kustannus OY, Jyväskylä.

- Törmä, S. 2001. Merkityksellinen oppiminen ja tiedon rakentuminen kasvatuksen haasteena. *Kasvatus* 32 (1), 5-14.
- Vahtivuori, S. Kohti yhteisöllisen ja kokemuksellisen verkko-opetuksen suunnittelua – käyttäjät suunnittelun polttopisteessä. Verkko-opetuksen arviointi- ja kehittämisprojektin loppuraportti. Mediakasvatuskeskus ja Opetushallitus. [Online] Pdf-muodossa:  
<http://www.edu.helsinki.fi/media/trio/loppuraportti/Vahtivuori.pdf> [Viitattu 12.6.2002]
- Virtuaaliyliopisto. Virtuaaliyliopisto.jyu.fi 2002. [Online] Www-muodossa  
[http://virtuaaliyliopisto.jyu.fi/vyo\\_yleista.html](http://virtuaaliyliopisto.jyu.fi/vyo_yleista.html). [Viitattu 5.10.2002]
- Ylä-Kotola, M. & Arai, M. 2000. Uusmediatieteen perusteet. Edita, Helsinki.
- Youngblood, G. 1995. Simulacrumin aura. Tietokone ja taiteen tulevaisuus. Suomentanut Tapio Mäkelä. Teoksessa Huhtamo, E. (toim.) Virtuaalitodellisuuden arkeologia. Virtuaalimatkaileijan uusi käsikirja. Lapin yliopisto, Rovaniemi.