

Anne Tikkanen

**Verkossa oppimisen edellytykset, opiskelijoiden verkko-
opiskeluvalmiudet ja verkko-opiskelun tukeminen.
Etnografinen tutkimus monimuotoisesta äidinkielen
kurssista ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa**

Tietotekniikan pro gradu -tutkielma

4. helmikuuta 2020

Jyväskylän yliopisto

Informaatioteknologian tiedekunta

Tekijä: Anne Tikkanen

Yhteystiedot: anne.m.tikkanen@jyu.student.fi

Ohjaaja: Leena Hiltunen

Työn nimi: Verkossa oppimisen edellytykset, opiskelijoiden verkko-opiskeluvalmiudet ja verkko-opiskelun tukeminen. Etnografinen tutkimus monimuotoisesta äidinkielen kurssista ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa

Title in English: The conditions of online learning, online study readiness of students and supporting online studying. Ethnographic research on multi-modal Finnish language and literature course in vocational qualification education

Työ: Pro gradu -tutkielma

Opintosuunta: Koulutusteknologia

Sivumäärä: 144+20

Tiivistelmä: Ammatillisen koulutuksen reformin myötä verkko-opiskelu tulee lisääntymään tulevaisuudessa. Tässä tutkimuksessa kartoitettiin ammatillisten perustutkinnon aloittavien nuorten verkossa oppimisen edellytyksiä, verkko-opiskeluvalmiuksia ja verkko-opiskelussa tarvittavia tukitoimia etnografian keinoin. Tutkimuksen kenttävaihe toteutettiin Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradiassa (ent. Jyväskylän ammattiopisto) lukuvuotena 2016–2017. Kenttävaiheessa viisi opiskelijaryhmää (otos = 53 opiskelijaa) opiskeli silloisen opetussuunnitelman mukaista Äidinkieli 1 -kurssia lähiopetuksessa, monimuotoisesti ja verkossa. Aineistoa johdettiin kyselyistä, opiskelijoiden haastatteluista, kenttämuistiinpanoista ja kurssiarvioinneista. Aineistosta nousevia tutkimuskysymyksiin liittyviä asioita tutkittiin oppimisen edellytysten ja opiskeluvalmiuksien teoreettisessa viitekehyksessä ja pyrittiin etnografisen tutkimuksen mukaisesti tiheään kuvaukseen verkossa opiskelemisesta. Verkossa oppimisen edellytyksiksi listattiin opiskelijan riittävät ajanhallintataidot, opiskelumotivaatio, minäpystyvyys, opiskelussa tarvittavat IT-taidot ja erilaiset tukimuodot. Opiskelijoiden verkko-opiskeluvalmiuksien todettiin olevan vaihtelevat erinomaisista valmiuksista riittämättömiin valmiuksiin. Valtaosalla otoksesta näyttäisi kuitenkin olevan

ainakin jonkinlaiset valmiudet opiskella ainakin osittain verkossa, kunhan riittävästä tukitoimista pidetään huolta. Verkko-opiskelua edesauttaviksi tukitoimiksi listattiin sekä opettaja- että opiskelijälähtöisiä keinoja, mutta on huomioitava myös organisaatiolähtöinen tuki.

Avainsanat: Verkko-opiskelu, monimuoto-opiskelu, valmiudet, tukitoimet, ajanhallinta, motivaatio, minäpystyvyys, tietotekniikkataidot, itsesääntely

Abstract: Along with the reform of Finnish vocational education, the amount of online studying will increase in the future. In this thesis, conditions of online learning, readiness to study online and the measures of support needed in online studying among young first year vocational school students, are surveyed by means of ethnography. The field phase was implemented in Jyväskylä Educational Consortium Gradia in school year 2016–2017. During the field phase, five groups of students (sample = 53) were studying Finnish language and literature 1 -course either face-to-face, multi-modally or online by the curriculum of that time. The data was deduced from surveys, student interviews, field notes and course evaluations. The issues that rose from the data were examined in the theoretical framework of the conditions of learning and study-readiness, and according to ethnographic research, the research aimed to reach “thick description” of online studying. As the conditions of online learning were listed sufficient time management skills, study motivation, self-efficacy, information technology skills needed in studying of a learner and different measures of support. The online study readiness of students was found to be ranging from excellent to insufficient readiness. Most of the students however seem to have somewhat sufficient readiness to study at least partially online, as long as the measures of support are adequate. As the measures of support according to online studying were listed both teacher- and student-oriented means, but one must take account of organization-oriented support as well.

Keywords: Online studying, multi-modal studying, readiness, measures of support, time management, motivation, self-efficacy, information technology skills, self-regulation

Esipuhe

Ensimmäiseksi haluan kiittää kaikkia niitä henkilöitä, jotka ovat mahdollistaneet tämän tutkimuksen tekemisen, siis opiskelijoitani. Hyppäsitte rohkeasti uutta kohti. Kiitos työnantajalleni Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradialle mahdollisuudesta tutkia ajan-kohtaista aihetta. Kiitos esimiehilleni ja kollegoilleni kaikesta tuesta. Kiitos yliopiston-opettajalle ja graduohjaajalleni Leena Hiltuselle hyvistä opeista. Teet enemmän kuin moni muu, tarvittaessa vaikka tyynnyttelet opiskelijan vauvaa kesken luennon, jotta tämä saisi kirjoittaa. Kiitos Tuomakselle pitkistä päivistä verkkokurssin suunnittelun parissa. Kiitos perheelle ja ystäville.

Aivan erityinen kiitos teille, Henkka ja Onni.

Jyväskylässä 4.2.2020

Anne Tikkanen

Termiluettelo

Verkko-opiskelu	Verkossa tapahtuva opiskelu
Monimuoto-opiskelu	Opiskelu, joka yhdistää lähi- ja verkko-opiskelun niin, että kontaktitunnit tukevat verkossa tapahtuvaa opiskelua.
Itsenäinen opiskelu	Opiskelu, joka ei edellytä opettajan jatkuvaa ohjausta. Itsenäisesti voi opiskella lähi- tai verkko-opetuksessa.
Etäopiskelu	Jossain muualla kuin koulussa tapahtuva opiskelu
Itsesäätely	Oman toiminnan säätely. Tässä tutkimuksessa itsesäätelyä tutkitaan opiskelun kontekstissa
Minäpystyvyys	Usko oman toiminnan vaikuttavuuteen. Tässä tutkimuksessa minäpystyvyyttä tutkitaan opiskelun kontekstissa.
IT-taidot	Tietoteknikkataidot. Tässä tutkimuksessa IT-taitoja tutkitaan opiskelun kontekstissa (esim. tekstinkäsittely).

Kuviot

Kuvio 1.	Kenttätöväihe ja sen aikana tehty aineistonkeruu ja muutokset kurssissa.....	30
Kuvio 2.	Alustuskyselyssä opiskelijoita kiinnostaneet opetusmuodot	45
Kuvio 3.	Opiskelijoiden tietokoneen käyttötottumukset.....	46
Kuvio 4.	Opiskelijoiden IT-taidot.....	47
Kuvio 5.	Opiskelijoiden valinnat kurssin alkaessa alkukyselyn mukaan	48
Kuvio 6.	Opiskelijoiden odotukset kurssien alkaessa.....	49
Kuvio 7.	Monimuoto- ja verkko-opiskelijoiden näkemys heidän aikataulunsa paikkansapitävyydestä kurssin ensimmäisellä puoliskolla	50
Kuvio 8.	Kurssin puoliväliin mennessä tehdyt tehtävät.....	51
Kuvio 9.	Opiskelijoiden mielestä hauskat tai toimivat ja ikävät tai toimimattomat asiat kurssilla	52
Kuvio 10.	Opiskelijoiden halukkuus vaihtaa tai olla vaihtamatta opiskelumuotoa kurssin puolivälissä.....	53
Kuvio 11.	Opiskelijoiden näkemykset opiskelumuodon vaihtamisen vaikutuksista.....	54
Kuvio 12.	Opiskelijoiden arviot opiskelussa tarvittavista IT-taidoista kurssin päättyessä	56
Kuvio 13.	Opiskelijoiden oppimat uudet IT-taidot.....	57
Kuvio 14.	Opiskelijoiden mainitsemat opiskelumuotojen vaihtamisen syyt.....	58
Kuvio 15.	Opiskelijoiden näkemykset aikataulun paikkansapitävyydestä kurssin toisella puoliskolla.....	59
Kuvio 16.	Opiskelijoiden arviot opiskelumuodon vaihtamisen järkevyydestä.....	60
Kuvio 17.	Opiskelijoiden arviot äidinkielen kurssin sisältöjen oppimisesta	61
Kuvio 18.	Opiskelijoiden kokemukset itsearviointi- ja pohdintatehtävistä	62
Kuvio 19.	Opiskelijoiden arviot itsearviointi- ja pohdintatehtävien merkityksestä oppimisessa	62
Kuvio 20.	Opiskelijoiden kokemukset vastuun ottamisesta	63
Kuvio 21.	Opiskelijoiden syyt haluta suorittaa lisää verkko-opintoja.....	64
Kuvio 22.	Opiskelijoiden syyt olla suorittamatta lisää verkko-opintoja.....	65
Kuvio 23.	Opiskelijoiden hyvinä pitämät tukitoimet verkko-opiskelijoille	66
Kuvio 24.	Opiskelijoiden arviot heidän saamastaan tuesta ja ohjauksesta	66

Taulukot

Taulukko 1.	Kurssiarvosanojen keskiarvot opetusmuodoittain	96
Taulukko 2.	Alustuskyselyiden tulokset	143
Taulukko 3.	Alkukyselyiden tulokset.....	144
Taulukko 4.	Puolivälilykselyiden tulokset	146
Taulukko 5.	Loppukyselyiden tulokset	148
Taulukko 6.	Opiskelijoiden tietokoneenkäyttötottumukset.....	149
Taulukko 7.	Opiskelijoiden näkemykset kurssin etenemisestä sen puoliväliin mennessä	149
Taulukko 8.	Opiskelijoiden näkemykset opiskelumuotojen vaihtamisen vaikutuksista loppukurssilla menestymiseen	150

Taulukko 9.	Opiskelijoiden kurssilla oppimat opiskelussa tarvittavat IT-aidot.....	150
Taulukko 10.	Opiskelijoiden kertomat syyt opiskelumuodon vaihtamiselle	151
Taulukko 11.	Opiskelijoiden kokemukset opiskelumuodon vaihtamisen järkevyydestä 151	
Taulukko 12.	Opiskelijoiden näkemykset kurssisisällöistä opituista asioista.....	152
Taulukko 13.	Opiskelijoiden arviot WhatsApp-sovelluksesta viestintäkanavana	152
Taulukko 14.	Opiskelijoiden kokemukset itsearviointi- ja pohdintatehtävistä	153
Taulukko 15.	Opiskelijoiden kokemukset vastuun ottamisesta omasta opiskelusta ja oppimisesta.....	153
Taulukko 16.	Opiskelijoiden kertomat syyt suorittaa lisää verkkokursseja.....	154
Taulukko 17.	Opiskelijoiden kertomat syyt olla suorittamatta lisää verkkokursseja...	154

Sisältö

1	JOHDANTO.....	1
1.1	Oma mielenkiinto verkko-opetuksen kehittämistä kohtaan.....	1
1.2	Ammatillisen koulutuksen tilanne	1
1.3	Miksi etnografia	3
1.4	Äidinkielen opetus ammatillisessa oppilaitoksessa	4
1.5	Tutkimuksen eteneminen ja hyödynnettävyys.....	5
1.6	Tutkimusraportin rakenne.....	7
2	TEORIOITA TUTKIMUKSEN TAUSTALLA	8
2.1	Etnografinen tutkimus.....	8
2.1.1	Etnografisen tutkimuksen historiaa	9
2.1.2	Etnografisen tutkimusprosessi	10
2.1.3	Opettaja tutkijana etnografisessa tutkimuksessa	13
2.1.4	Tutkimuksen luotettavuus	14
2.2	Oppimiskäsitykset ja opetusmenetelmät.....	16
2.2.1	Opettajan rooli	18
2.2.2	Verkko-opetus	18
2.2.3	Monimuoto-opetus	19
2.3	Opiskelijoiden valmiudet ja oppimisen edellytykset	20
2.3.1	Tutkimuksia ajankäytön hallinnasta	21
2.3.2	Tutkimuksia motivaatiosta ja vastuun ottamisesta	22
2.3.3	Tutkimuksia minäpystyvyydestä	25
2.3.4	Tutkimuksia tukitoimista verkossa.....	27
3	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA KÄSITTEENMÄÄRITTELY	30
3.1	Etnografinen tutkimusprosessi tässä tutkimuksessa	30
3.2	Äidinkielen kurssi kolmella tapaa.....	31
3.3	Opetusmenetelmien määrittely	33
3.3.1	Lähiopetus	33
3.3.2	Verkko-opetus	34
3.3.3	Monimuoto-opetus	34
3.4	Valmiudet ja edellytykset opiskella verkossa	34
3.4.1	Ajankäytön hallinta verkko-opiskelun kontekstissa.....	34
3.4.2	Motivaatio ja vastuun ottaminen	35
3.4.3	Minäpystyvyys	35
3.4.4	Tukitoimet verkossa	36
3.5	Tutkimuksen toimijoiden määrittely.....	37
3.5.1	Opiskelija.....	37
3.5.2	Tutkija, opettaja.....	37
4	TUTKIMUSASETELMA	38
4.1	Tutkimuskohde ja kenttä.....	39
4.2	Tiedonkeruumenetelmät	39

4.2.1	Kyselyt.....	40
4.2.2	Haastattelut	40
4.2.3	Havainnointi	41
4.2.4	Arvosanat.....	41
4.3	Analyysimenetelmät	41
4.3.1	Kyselyistä saatujen vastausten analysointi	42
4.3.2	Haastatteluiden analysointi.....	42
4.3.3	Havainnoinnin analysointi.....	42
4.3.4	Muun dokumentaarisen aineiston analysointi	43
5	TUTKIMUSTULOKSET	44
5.1	Kyselyiden vastaukset.....	44
5.1.1	Alustuskyselyt	44
5.1.2	Alkukyselyt.....	47
5.1.3	Puoliväliskyselyt.....	49
5.1.4	Loppukyselyt.....	55
5.2	Haastattelut	67
5.2.1	Haastatellut opiskelijat	67
5.2.2	Aikatauluttaminen	68
5.2.3	Motivaatio ja vastuun ottaminen	71
5.2.4	Minäpystyvyys	73
5.2.5	Tukitoimet verkossa	78
5.3	Kenttätyöskentely ja osallistuva havainnointi	81
5.3.1	Valmistautuminen (elo–syyskuu 2016).....	81
5.3.2	Ensimmäinen jakso (syys–marraskuu).....	82
5.3.3	Toinen jakso (marras–joulukuu).....	86
5.3.4	Kolmas jakso (tammi–helmikuu).....	89
5.3.5	Neljäs jakso (maalis–huhtikuu).....	92
5.3.6	Viides jakso (huhti–kesäkuu).....	94
5.4	Oppimistulokset	96
6	TULOSTEN REFLEKTIOINTI JA TULKINTA.....	98
6.1	Ajanhallinta.....	98
6.2	Motivaatio ja vastuun ottaminen.....	100
6.3	Minäpystyvyys.....	102
6.3.1	Oppimis- ja opiskelutaidot	103
6.3.2	Reflektiotaidot	105
6.3.3	IT-aidot.....	106
6.3.4	Jaksaminen ja pärjääminen.....	108
6.3.5	Turvallisuudentunne	109
6.4	Tukitoimet verkko-opiskelijalle.....	111
6.5	Vastaukset tutkimuskysymyksiin.....	114
7	LUOTETTAVUUSTARKASTELU	117
7.1	Laadullisen tutkimuksen luotettavuus.....	117
7.2	Tutkimuksen määrällisen osuuden luotettavuus	119

8	POHDINTA.....	120
	LÄHTEET	122
	LIITTEET	135
	A Kysely ennen kurssin alkamista.....	135
	B Kysely kurssin alkaessa	136
	C Kysely kurssin puolivälissä.....	137
	D Kysely kurssin lopussa.....	138
	E Puolivälihaastattelun kysymykset.....	140
	F Loppuhaastattelukysymykset.....	141
	G Kurssisuunnitelma.....	142
	H Kyselyt	143
	I Avokysymysten teemoittelu- ja kvantifointitaulukot	149

1 Johdanto

*”Vain aniharvat tietävät miten minkäkin pitää olla,
ja vain muutamat selviävät kaikesta omin neuvoin”
Tove Jansson, Muumilaakson marraskuu (1970)*

1.1 Oma mielenkiinto verkko-opetuksen kehittämistä kohtaan

Kun aloitin koulutusteknologian maisteriopinnot ja jätin hetkiseksi äidinkielen opettajan työt, minua kalvoi, että aineyhdistelmä äidinkieli–tietotekniikka olisi vähintäänkin erikoinen. Olin kuitenkin vakuuttunut siitä, että tietotekniikasta on tulossa osa koulun arkea, eikä mikään oppiaine olisi saari. En halunnut vaihtaa ammattiani kokonaan, sillä nautin opettamisesta. Kun pääsin opinnoissani suunnittelemaan verkkokurssia osaksi omaa opetustani ammatillisessa oppilaitoksessa, aloin ymmärtää tehneeni oikean valinnan. Aikaisempaa tutkimusta tietotekniikan ja äidinkielen yhdistämisestä ovat tehneet ainakin Järvelä ja Kauppinen (2010) sekä Palmgren-Neuvonen, Kumpulainen ja Vehkaperä (2011).

1.2 Ammatillisen koulutuksen tilanne

Etä- ja verkko-opiskelu lisääntyy Suomessa (Kokko, Pesonen, Kontu & Pirttimaa 2015), ja Opetushallituksen teettämän selvityksen (Koramo, Brauer & Jauhola 2018, 14) mukaan digitalisaatio on tärkeässä asemassa ammatillisen koulutuksen kehittämisessä. Ammatillisessa koulutuksessa lisätään tulevaisuudessa verkko-opintojen määrää sen kasvavan kysynnän ja koulutusreformin myötä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, Ammatillisen koulutuksen reformi; Pursiainen 2016, 11). Ammatillisen koulutuksen digitaalisen opetuksen ja ohjauksen osalta on nostettu esiin kehityskohteiksi mm. pedagogisen tuen puute, opiskelijoiden erilaiset lähtötasot sekä ajankäyttö ja resurssit (Ruhalahti & Kentta 2017, 20).

Jyväskylän ammattiopiston (nyk. Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradia) vuoden 2015 opetussuunnitelmassa (Jyväskylän ammattiopisto, Paikallinen opetussuunnitelma) ei

yksilöity oppimisympäristöjä, joten opettajalla oli vapaat kädet toteuttaa opetusta luokkaopetuksena, monimuoto-opetuksena tai verkossa. Tutkimuksen aineistonkeruuvaiheessa Jyväskylän ammattiopistossa äidinkieltä opetettiin pääsääntöisesti luokkaopetuksena joitain itsenäisiä kurssisuorituksia lukuunottamatta.

Luokkaopetuksessa ja itsenäisissä kurssisuorituksissa hyödynnettiin Optima-ympäristöä. Vuoden 2015 opetussuunnitelman mukaisia kursseja ei kuitenkaan ollut ehditty laatia Optimaan ennen tutkimuksen aloittamista, vaan opettajat käyttivät edellisen opetussuunnitelman pohjia ja muokkasivat niitä itse uusiin kursseihin sopiviksi. Optimaa siis käytettiin laajalti, mutta se toimi lähinnä materiaalipankkina ja suoritusten vastaanottamiskanavana. Varsinainen opetus on ollut varsin opettajalähtöistä.

Tutkimusta varten toteutin Jyväskylän yliopistossa osana opintojani (Verkkokurssin tuotantoprosessi, TIES463) uuden opetussuunnitelman mukaisen kurssin Optimaan. Kurssi toteutettiin niin, että se palvelisi sekä luokka-, monimuoto- että verkko-opiskelua ja noudattaisi oppijalähtöistä oppimiskäsitystä (ks. esim. Mäki-Komsi 1999).

Tämän tutkimuksen loppuvaiheessa koulutuksen järjestäjä on vaihtanut oppimisympäristön Moodleen, ja opetussuunnitelma on muuttunut ammatillisen koulutuksen reformin (Opetus- ja kulttuuriministeriö, Ammatillisen koulutuksen reformi) myötä tutkinnon perusteiksi ja sen mukaisiksi viestinnän opinnoiksi (Opetushallitus, Opintopolku). Uusia teemoja (ent. kursseja) rakennetaan paraikaa palvelemaan sekä luokka-, monimuoto- että verkko-opiskelijoiden tarpeita.

Ammatillisen koulutuksen reformin myötä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, Ammatillisen koulutuksen reformi) osaamisperusteisuus on noussut opetuksessa keskeiseksi lähtökohdaksi (Pursiainen 2016, 45–46; 76–81). Opiskelijoita kuitenkin opetetaan edelleen, ja opiskelijoilla on oltava osaamisperusteisessakin koulutuksessa uusien asioiden oppimisen edellytykset (Pursiainen 2016, 69). Erityisesti virtuaalisissa oppimisympäristöissä opiskelijoilla on oltava valmiudet opiskella myös itsenäisesti.

1.3 Miksi etnografia

Tutkimus on etnografinen, sillä olen etnografialle tyypillisesti kerännyt dokumentaatiota kentältä (mm. Syrjälä & Numminen 1988) toimiessani opettajana. Pysin tarkastelemaan opiskelijoiden valmiuksia opiskella verkossa monimuotoisten aineistojen pohjalta. Tavoitteenani on kuvata opiskelu- ja oppimisvalmiuksia ilmiönä heidän omasta näkökulmastaan, mutta toisaalta sivuan opettajan näkökulmaa, jolloin tutkimus saa myös toimintatutkimuksen piirteitä (Syrjäläinen 1994, 106). Etnografia on lähellä tapaustutkimusta (case), mutta siinä missä tapaustutkimuksessa tutkitaan yksittäisten yksilöiden toimintaa, etnografia keskittyy kokonaisiin ryhmiin tai yhteisöihin (Syrjälä & Numminen 1988, 26).

Tutkimuksessa on kehittämis- ja toimintatutkimuksen piirteitä, sillä dokumentaarinen materiaali on kerätty syklisesti (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2007, s. 78–79) viiden opetusjakson ajan. Suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin, reflektoinnin ja parannetun toiminnan sykleistä muodostuu etenevä spiraali (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 37; Heikkinen ym. 2007, 81). Tämän tutkimuksen syklisyys syntyy myös kenttätöväiheen perättäisistä kursseista, joiden aikana opettaja tarkkailee opiskelijoidensa etenemistä sekä kehittää kurssin rakennetta ja opiskelijoiden ohjausta eteenpäin. Tutkimus ei syklisyydestä huolimatta kuitenkaan ole kehittämis- tai toimintatutkimus, sillä ensisijainen tavoitteenani ei ole kehittää opetusta tai omaa työtäni (Eskola & Suoranta 1998, 128), vaan tutkia opiskelijoiden valmiuksia opiskella verkossa.

Etnografinen tutkimustapa on luonteva lähestymistapa opiskelijoiden kokemusten tutkimiseen, kun halutaan ymmärtää, miten he kokevat opiskelun verkossa (Kananen 2014, 27). Opetustilanne on aina elävä (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 169), eikä sitä ole mielekästä lähteä tutkimaan deduktiivisesti eli jostain teoriasta käsin (Kananen 2014, 21). Etnografia on induktiivinen menetelmä (Toivonen 1999, 46), jossa aineistosta nousevia asioita voidaan tutkia erilaisissa teoreettisissa viitekehyksissä ja tehdä yleistyksiä (Kananen 2014, 21; Eskola & Suoranta 1998, 19). Erityisesti uusien asioiden tutkimisessa etnografia on hyvä menetelmä (Kananen 2014, 27). Toisen asteen opiskelijoiden verkko-opiskeluvalmiudet on ajankohtainen asia, (Opetus- ja kulttuuriministeriö, Ammatillisen koulutuksen

reformi), jota on syytä tutkia (ks. esim. Lehtinen & Nummenmaa 2012) nyt, kun verkko-opetuksen määrä on kasvussa ammatillisessa koulutuksessa (ks. luku 1.2).

1.4 Äidinkielen opetus ammatillisessa oppilaitoksessa

Ammatillisen koulutuksen perustutkintojen (180 osp) tutkinnon perusteisiin (Opetushallitus, Kasvatus, koulutus ja tutkinnot) kuuluu sekä ammatillisia tutkinnon osia (145 osp) että yhteisiä tutkinnon osia (35 osp). Tutkintojen rakenne säädetään valtioneuvoston asetuksessa (Asetukset 673/2017 ja 801/2014).

Ammatillisessa perustutkinnossa yhteisiä tutkinnon osia on tutkinnossa 35 osaamispistettä 180 osaamispisteestä. Tutkintojen perusteet on koottu Opintopolku-sivustolle ePerusteet-palveluun (Opetushallitus, ePerusteet). Yhteiset tutkinnon osat ovat samanlaiset jokaisessa ammatillisessa perustutkinnossa ja ne ovat pakollinen osa tutkintoa. Yhteisiin tutkinnon osiin kuuluvat viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, matemaattis-luonnontieteellinen osaaminen sekä yhteiskunta- ja työelämäosaaminen.

Yhteisten tutkinnon osien Viestintä- ja vuorovaikutusosaamisen osa on laajuudeltaan 11 osaamispistettä. Siihen kuuluvat osa-alueet viestintä äidinkielellä, toisella kotimaisella ja vieraalla kielellä, toiminta digitaalisessa oppimisympäristössä sekä taide ja luova ilmaisu.

Äidinkielen osa-alueen osaamistavoitteet ovat (Opetushallitus, Opetussuunnitelma 2015) luku- ja opiskelustrategiat; oikeinkirjoituksen perussäännöt; asiatyyliset oman alan tekstit; äidinkielen, kirjallisuuden ja kulttuurin merkitys omalla alalla; tiedonhankinta oman alan kirjallisista ja digitaalisista lähteistä; medialukutaito ja mediakritiikki; tekijänoikeudet ja lähteiden käytön periaatteet; työelämän keskeiset viestintä- ja vuorovaikutustilanteet; mielipiteen ilmaiseminen ja perusteleva; verkkoviestintä sekä oman kielellisen osaamisen arviointi ja kehittäminen.

Viestintä ja vuorovaikutus äidinkielellä toteutetaan koulutuksen järjestäjän hyväksymän toteuttamissuunnitelman mukaisesti. Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin edellisen opetussuunnitelman aikaan (lukuvuosi 2016–2017), jolloin kurssien rakenne oli erilainen. Opetussuunnitelman vaihduttua kurssisisällöt ja rakenteet ovat osittain muuttuneet, mutta

tämän tutkimuksen tulokset ovat hyödynnettävissä myös uusien opetussuunnitelmien kursseilla. Muutokset kurssien sisällöissä eivät siis ole merkittäviä tutkimuksen luotettavuuden kannalta, sillä tutkimus koskee pikemminkin oppimisen edellytyksiä kuin tiettyjen asiasisältöjen oppimista. Tässä tutkimuksessa ei tutkita äidinkielen opetukseen tai eri opetussuunnitelmiin liittyviä asioita, vaan yleisempiä oppimaan oppimisessa ja ainakin osittain itsenäisessä verkko-opiskelussa tarvittavia taitoja.

1.5 Tutkimuksen eteneminen ja hyödynnettävyys

Siirtyminen perinteisestä luokkaopetuksesta verkkoon vaatii paljon suunnittelua (mm. Hiltunen 2005; Suominen & Hakanurmi 2013). On laadittava sähköiset oppimateriaalit sekä testattava ja valittava verkko-oppimisolusta. Opettajia on koulutettava sekä suunnittelemaan että toteuttamaan pedagogisesti laadukkaita verkkokursseja että käyttämään teknistä alustaa (mm. Hiltunen 2005, Suominen & Hakanurmi 2013). Verkkopedagogiikka eroaa jonkin verran lähiopetuksessa käytettävästä pedagogiikasta, sillä verkossa oppiminen asettaa opiskelijalle erilaisia vaatimuksia kuin luokkaopetus (Mäki-Komsi 1999; Nevgi & Tirri 2003, 38). On otettava huomioon opiskelijat (Koramo ym. 2018, 54): Millaiseksi he kokevat omat valmiutensa opiskella verkossa? Ennen tämän tutkimuksen aineiston keräämistä oli selvitetty vain vähän (Kokko ym. 2015), millaista tukea peruskoulunsa vasta päättäneet opiskelijat tarvitsisivat verkko-opinnoissa tai onko heillä ylipäätään valmiuksia läpäistä kursseja, joilla joutuu ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Vuonna 2018 tehdyssä kyselyssä (Koramo ym. 2018) on selvitetty valtakunnallisesti ammatillisen koulutuksen opiskelijoilta heidän arviotaan digitalisaation tilasta sekä vaikutuksista. Jyväskylässä eGradia-hankkeessa (Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradia. eGradia) on toteutettu vuonna 2019 opiskelijoiden opas (Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradia. TASE), jonka avulla opiskelija voi pohtia omia verkko-opiskeluvalmiuksiaan esimerkiksi opinto-ohjauksen yhteydessä.

Myös opettajan työ on erilaista verkossa. Opettajan osaamistarpeita verkossa on kartoitettu mm. Laurea-ammattikorkeakoulun Kehitysyksikössä tehdyssä taustaselvityksessä (Mattila 2015, 21; ks. myös Suominen & Hakanurmi 2013). Koulutuksen järjestäjät tarjoavat nykyi-

sellään opettajilleen koulutusta opiskelijoiden ohjaamisessa ja tietoteknisissä kysymyksissä (Koramo ym. 2018, 43).

Verkko-opetuksesta ei voi puhua säästämisen keinona, sillä verkko-opetukseenkin on varattava resursseja (Vainionpää 2005, 202; Pursiainen 2016, 116). Kuitenkin Opetushallituksen teettämässä selvityksessä opettajat kokevat ammatillisen koulutuksen reformin vähentävän digitalisaatioon tarkoitettuja resursseja (Koramo ym. 2018, 37). Opettajan on luonnollisesti saatava korvaus kurssin järjestämisestä, sen ohjauksesta ja arvioinnista, mikäli opetuksen järjestäjä on hänelle tällaisen tehtävän antanut (OVTES 2018–2019).

Tässä tutkimuksessa opetuksen monimuotoistamista tutkitaan opiskelijan verkossa pärjäämisen näkökulmasta. Lähiopetuksessa, monimuoto-opetuksessa ja verkko-opetuksessa opiskelua vertaillaan ja pohditaan, miten opetusta tulisi kehittää, jotta mahdollisimman moni opiskelija saavuttaisi kurssin tavoitteet. Kehittämistä voi lähteä ajattelemaan monesta suunnasta: Mitä opettajan pitäisi tehdä eri tavalla verkossa kuin lähiopetuksessa? Mitkä työtavat ja käytänteet edesauttavat verkossa opiskelijoiden opintojen edistymistä? Millaisia tukitoimia opiskelijat tarvitsevat? Mitä edellytyksiä on täytyttävä, että opiskelija voi pärjätä verkko-opinnoissa? Kysymyksiä nousee aineiston keruuvaiheessa lisää. Tätä tutkimusta kohti ohjaavat esimerkiksi Virtasen (2019) ja Vainionpään (2005) tutkimukset sekä Lehtisen ja Nummenmaan (2012) katsaus.

Kenttätyövaiheen ja raportointivaiheen välinen aika venyi kahden ja puolen vuoden mittaiseksi. Tänä aikana opetussuunnitelma on ehtinyt muuttua ja oppilaitoksen käyttämä oppimisolusta on vaihdettu Optimasta Moodleen. Nämä muutokset eivät ole kuitenkaan tutkimuksen luotettavuuden kannalta merkittäviä, sillä tutkimus ei kohdistu oppiaineeseen tai opetussuunnitelmiin vaan verkko-opiskelun edellytyksiin ja opiskelijoiden valmiuksiin (ks. luku 1.4). Pitkä aikaväli mahdollistaa aineistosta etäännyttämisen, mikä voi avata uusia näkökulmia. Aineistopohjaisen tutkimuksen mallin mukaisesti raportointi aloitettiin aineiston kokoamisella (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 209–210). Tässä vaiheessa alkoivat muodostua ensimmäiset varsinaiset tutkimuskysymykset. Aineistosta johdettiin tuloksia, joiden avulla tutkimuskysymykset varmentuivat. Lopulta tuloksia reflektointiin ja tulkittiin.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, onko opiskelijoilla kokemusta verkko-opinnoista, vastuun ottamisesta tai aikatauluttamisesta, mikä on opiskelijoiden teknisen osaamisen laita tai millaisia tukitoimia opiskelijat tarvitsevat menestyäkseen verkkokursseilla (mm. Virtanen 2019; Vainionpää 2005; Hiltunen 2005).

Tämän tutkimuksen on tarkoitus tuottaa hyödyllistä tietoa opiskelijoiden verkko-opiskelutaitojen kehittymisen tueksi. Tutkimuksen avulla pyrin vakuuttamaan, että oikealla ohjaamisen määrällä ja laadulla voidaan edesauttaa nuorten itseopiskelutaitojen ja muiden 2000-luvun taitojen (ks. esim. Norrena 2013) kehittymistä. Tätä johdattelevat myös mm. Nokelainen ja Sointu (2003) artikkelissaan oppimista ohjaavista materiaaleista verkossa (ks. myös Löfström, E., Kanerva, K., Tuuttila, L., Lehtinen, A. & Nevgi, A. 2006, 66).

1.6 Tutkimusraportin rakenne

Luvussa 2 kerrotaan tutkimuksen taustateorioista. Luvussa 3 tehdään yhteenveto tutkimuksen lähtökohdista ja määritellään tarvittavat käsitteet. Luvussa 4 avataan tutkimuksen tarkoitusta ja asetetaan tutkimuskysymykset sekä kerrotaan aineiston keruu- ja tuottamis- ja analysointimenetelmistä. Luvussa 5 kerrotaan tutkimustuloksista ja dokumentaarisen materiaalin löydöksistä. Luvussa 6 reflektoidaan tuloksia ja tulkitaan niitä. Luvussa 7 arvioidaan tutkimuksen onnistuneisuutta ja luotettavuutta. Luvussa 8 pohditaan tutkimuksen onnistuneisuutta ja kiinnostavia jatkotutkimuskysymyksiä.

2 Teorioita tutkimuksen taustalla

Tässä luvussa käsitellään tutkimukseen liittyviä teorioita. Ensin kerrotaan etnografisesta tutkimuksesta ja tutkijan kaksoisroolista tutkimuksessa. Toiseksi kerrotaan oppimiskäsityksistä ja opetusmenetelmistä tutkimuksessa. Kolmanneksi kerrotaan opiskelijoiden valmiuksista ja oppimisen edellytyksistä. Aihetta tarkennetaan ajankäytön hallintaan, motivaatioon ja vastuun ottamiseen, minäpystyvyyteen ja tukitoimiin verkossa. Viimeiseksi käsitellään verkkokurssin tuotantoprosessia, jonka perusteella tutkimuksessa havainnoitu kurssi on muodostettu.

2.1 Etnografinen tutkimus

Etnografia on Kanasen (2014, 7) mukaan modernia antropologiaa, jossa kaukaisten kulttuurien tutkimisen sijaan tutkitaan ihmisten muodostamia ryhmiä. Syrjäläinen (1991, 38) määrittelee etnografian ihmisistä kirjoittamiseksi. Etnografisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimuskohteessaan pitkiäkin aikoja, mikä mahdollistaa tutkittavan ilmiön syvällisen ymmärtämisen (Kananen 2014, 14; Rantala 2007, 137). Syrjäläisen (1990, 16) ja Kanasen (2014, 27) mukaan etnografisen tutkimuksen tarkoitus on tuottaa tutkittavasta ilmiöstä holistinen kuva, tiheä kuvaus (ks. myös Geertz 1973).

Etnografista tutkimusta on muiden laadullisten tutkimusten tapaan (Eskola & Suoranta 1998, 13 ja 209; Syrjälä & Numminen 1988, 31) kritisoitu sen luotettavuuden puutteesta (Goetz & LeCompte 1984, 208). Etnografinen tutkimus, erityisesti kouluetnografia, on kuitenkin aina kontekstisidonnainen tutkimus (Syrjäläinen 1990, 281). Tutkimuksen lukija voi arvioida tuloksien yleistettävyyttä suhteessa ja käyttöarvoa omassa opetus- tai tutkimuskontekstissaan (Syrjäläinen 1994, 103).

Etnografisessa tutkimuksessa on aina mukana kaksi maailmaa: tutkijan ja tutkittavan maailma (Kananen 2014, 55–56). On otettava huomioon, kumman osapuolen näkökulmasta tutkimusta tehdään (Kananen 2014, 59).

2.1.1 Etnografisen tutkimuksen historiaa

Syrjäläisen mukaan (1990, 15) etnografisen tutkimuksen kehityksellä on kaksi mahdollista taustaa: kiinnostus alempia sosiaaliluokkia ja lukutaidottomia kansoja kohtaan. Laajan taustansa vuoksi etnografisella kentällä on käytössä varsin kirjava käsitteistö, mikä hämärtää tutkimuskenttää (Syrjäläinen 1994, 75). Joka tapauksessa etnografia pohjautuu antropologisiin tutkimuksiin (Eskola & Suoranta 1998, 104; Lahelma, E. & Gordon, T. 2007, 18; Kananen 2014, 13–14).

Antropologiasta etnografiaan siirryttiin 1900-luvun alussa (Kananen 2014, 14, 49) ja sen painopiste vaihtui mihin tahansa ihmisten muodostamiin ryhmiin. Kouluihin etnografia siirtyi Lahelman ja Gordonin (2007, 19) mukaan niin sanotun Chigagon koulukunta - tutkimuksen kautta, jossa Chigagon yliopiston tutkijat alkoivat tutkia paikallisia ihmisiä. Suomessa etnografista tutkimusta on tehty 1970-luvulta lähtien (Kananen 2014, 15). Koulu-etnografian historiaa voi lähestyä opetuksen tutkimuksesta (Syrjäläinen 1994, 69) käsin. Koskenniemi (1978, 124–126) sanoo Mitzelin laatineen vuonna 1957 ensimmäisen kattavan teorian opettajan työn tehokkuudesta (Koskenniemi 1978, 124–126). Mitzelin mallin ja muiden vastaavien teoriomallien tutkimus pohjautuu kuitenkin ajanmukaisesti lähinnä behavioristiseen psykologiaan, mikä sai 1960-luvulta lähtien kritiikkiä osakseen (Syrjäläinen 1994, 71). 1960-luvulta lähtien on tutkittu opettajien ajattelua ja toimintatapoja ns. opettaja tutkijana -liikkeessä (Syrjälä 1994, 57; Stenhouse 1971; Elliot 1991, 3–5). Liike pohjustaa tutkimuksen hyväksymistä osaksi opettajan työtä (Syrjäläinen 1994, 106).

Opetustilanteen vuorovaikutteisuudesta alettiin puhua erityisesti Shulmanin (1986) mallin myötä. Doyle (1977) halusi omassa tutkimuksessaan, jota nimitti luokkahuone-ekologiaksi, selvittää, miksi oppilaat ja opettajat käyttäytyvät kuten käyttäytyvät.

Joka tapauksessa kouluetnografiassa kyse on luokkahuoneen prosesseista (Lahelma, E. & Gordon, T. 2007, 19). Nykyinen kouluetnografia haluaa selvittää, mitä kouluissa tapahtuu ja mitä siellä toimivien yksilöiden mielissä liikkuu (Syrjäläinen 1994, 73; Goetz & LeCompte 1984, 17).

Myös Suomessa kehitettiin opetustapahtumatutkimusta (Koskenniemi 1978), joka rohkaisee tutkijoita käyttämään myös etnografista tutkimusta (Syrjäläinen 1994, 72). Suomessa

kouluetnografia on tullut näkyväksi 1990-luvulla, erityisesti sen lopulla (Lahelma & Gordon 2007, 27). Eskolan ja Suorannan mukaan (1998, 105) kouluetnografisen tutkimuksen tila Suomessa kuitenkin kovin huono, mutta 2000-luvulla on julkaistu jo useita kotimaisia kouluetnografisia väitöskirjoja (ks. esim. Saarenketo 2016, Paju 2011, Yliraudanjoki 2010 ja Palmu 2003).

2.1.2 Etnografinen tutkimusprosessi

Syrjäläinen on kirjoittanut tutkimukseensa muun muassa sen luotettavuuden lisäämiseksi (Syrjäläinen 1994, 101) tarkan kuvauksen tutkimusprosessistaan. Hänen mukaansa etnografiseen tutkimukseen kuuluvat 1) aineiston keruu, aineiston käsittely ja kirjallisuuteen tutustuminen, 2) kenttätyöskentely ja tutkimuksen työstäminen sekä 3) analyysi, tulkinta ja raportointi (Syrjäläinen 1990, 61; Syrjäläinen 1994, 89–99). Palmu (2003, 7) esittää väitöskirjassaan samansuuntaisen tutkimusprosessin kuvauksen. Opinnäytetöitä varten Jorma Kananen (2014) on kirjoittanut oppaan etnografisen tutkimuksen tekemisestä, jossa toistuu samanlainen tutkimusprosessin kuvaus (Kananen 2014, 73). Etnografisessa tutkimuksessa tutkimusprosessi määrittyy syklisesti aineiston kautta (Kananen 2014, 47–48), eli tutkimuskysymykset saattavat muuttua prosessin edetessä (Kananen 2014, 46 ja 111; Heikkinen 2007, 86) eivätkä tutkimusprosessin vaiheetkaan etene aina perätysten, vaan pikemminkin toisiinsa nivoutuen ja aiempaan palaten (Syrjäläinen 1990, 60).

Kouluetnografiassa kentälle pääsy voi olla vaikeaa (Syrjäläinen 1990, 62; Eskola & Suoranta 1998, 108): koulusta riippuen tutkijan on kysyttävä lupaa tutkimukseensa varsinaisen tutkimusluvan lisäksi useilta eri henkilöiltä, eikä esimerkiksi haastattelulupia välttämättä saa. Syrjäläisen tutkimuksessa (1990) hän ei voinut käyttää toisessa tutkimuksessaan luokassa tallenninta lainkaan. Syrjäläinen mainitsee (1994, 84; ks. myös Kananen 2014, 85) kenttämuistiinpanoihin liittyen myös kenttäaineistokirjan, johon olisi aineiston analyysin aikana helppoa palata. Kananen (2014, 86) muistuttaa, että kentällä kirjoitetut muistiinpanot kannattaisi kirjoittaa puhtaiksi mahdollisimman pian.

Kentällä toimiminen kouluympäristössä on myös sikäli haastavaa, että usein työskennellään alaikäisten kanssa, jolloin huoltajilta olisi hyvän tavan mukaista, joskus välttämätöntä,

pyytää lupa, mutta vanhemmat eivät välttämättä ole lainkaan yhteydessä tutkijaan (ks. Syrjäläinen 1990, 62).

Etnografisia aineistonkeruumenetelmiä ovat ensisijaisesti osallistuva havainnointi, kenttämuistiinpanot ja haastattelut (Syrjäläinen 1994, 84; Goetz & LeCompte 1984, 107; Tuomi & Sarajärvi 2018; Eskola & Suoranta 1998, 68; Kananen 2014, 87–103), mutta myös muut kirjalliset dokumentit, kuten opettajan kurssipäiväkirjat voivat olla Syrjäläisen (1994, 84; ks. myös Syrjäläinen 1994, 84) mukaan tärkeää materiaalia. Goetz ja LeCompte listaavat (194, 107) näiden lisäksi myös ihmisten esineet ja tuotokset.

Dokumentaarinen aineisto (Erickson 1986, 149; Syrjäläinen 1994, 83; Syrjäläinen 1990, 62) kerätään etnografisessa tutkimuksessa pääsääntöisesti osallistuvalla havainnoinnilla ja haastatteluilla (mm. Syrjäläinen 1994, 68; Eskola & Suoranta 1998, 99–100). Osallistuvalla havainnoinnilla tarkoitetaan sitä, että tutkija osallistuu toimintaan jollain tapaa (Eskola & Suoranta 1998, 99–100). Muun muassa tutkijan ennakko-odotukset, mieliala ja aktivaatio-taso vaikuttavat osallistuvan havainnoinnin onnistumiseen (Eskola & Suoranta 1998, 103).

Haastattelut ovat etnografioissa yleensä taustoittavia strukturoituja kyselyhaastatteluita ja syventäviä teemahaastatteluja (mm. Kananen 2014, 89–95; puolistrukturoimattomasta teemahaastattelusta Eskola & Suoranta 1998, 90; Hirsjärvi ym. 2004, 197). Tolosen ja Palmun mukaan (2007, 90) etnografisen tutkimuksen haastattelu eroaa kuitenkin jonkin verran muista laadullisten tutkimusten haastatteluista: heidän mukaansa etnografinen haastattelu on aina teemahaastattelu, jota ei strukturoida lainkaan. Teemahaastattelussa voidaan tarkentaa ja syventää haastateltavien vastauksia (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Haastateltavina lapset ja nuoret ovat erilaisia kuin aikuiset: Syrjäläisen mukaan (1990, 65) osa haastateltavista lapsista haluaisi puhua muidenkin lasten puolesta toisten ollessa hyvin hiljaisia ja niukkasanaisia, jolloin heitä on tarpeen tullen rohkaistava puhumaan (Syrjäläinen 1990, 66). Syrjäläisen (1994, 86) mukaan osa informanteista on tutkimustarkoituksessa hyvä tietolähde, osa auttamatta huono. Eskolan ja Suorannan (1998, 95) mukaan ryhmähaastattelu saattaa auttaa haastattelujännityksen purkamisessa. Kysymysten etukäteen tiedoksi antaminen edesauttaa myös sitä, että saadaan mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta (Tuomi & Sarajärvi 2018; Eskola & Suoranta 1998, 109). Hyvien tapojen mukaisesti

haastattelun nauhoittamisesta on kerrottava haastateltavalle etukäteen (Eskola & Suoranta 1998, 90).

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisessa tutkimuksessa voi käyttää myös määrällisen tutkimuksen aineistoja, kun tutkimusta ohjaa teorian pohjalta aineisto. Myös Toivosen (1999, 98–99) mukaan raja määrällisen ja laadullisen tutkimuksen välillä on liukuva ja vaikeasti hahmotettavissa. Etnografisessa tutkimuksessa käytetään laadullisen tutkimuksen menetelmiä, mutta Kananen (2014, 21) mukaan ei ole kiellettyä käyttää myös määrällisiä menetelmiä, jos se edesauttaa ilmiön ymmärtämistä. Toivonen (1999, 101) esittelee alunperin Galtungin vuonna 1967 julkaiseman taulukon aineistonkeruun päämenetelmistä (ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2018): tutkimusasetelmat voidaan jakaa informaalisiin ja formaalisiin asetelmiin, jossa formaalit asetelmat voidaan jakaa strukturoituihin ja strukturoimattomiin asetelmiin. Informaalisten asetelmien vastaukset, kuten dialogi tai kirjeet, ovat yleensä laadullisen tutkimuksen aineistoja. Formaalien asetelmien vastaukset, kuten kokeet tai strukturoidut kyselyt, ovat yleensä määrällisen tutkimuksen aineistoja. (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Haastatteluja voidaan analysoida litteroinnin jälkeen esimerkiksi keskusteluanalyysin avulla (Eskola & Suoranta 1998, 198–195). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan haastattelun sisällönanalyysiin kuuluvat seuraavat vaiheet: 1) datan pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi, 3) aineiston abstrahointi ja 4) yhdistävien luokkien muodostaminen. Kananen (2014, 112) nimittää samoja vaiheita 1) yhteismitallistamiseksi (litterointi), 2) koodaukseksi (tiivistäminen, hajottaminen), 3) luokitteluksi ja 4) yhdistämiseksi (laajentaminen).

Etnografiselle tutkimukselle on hyvin tyypillistä jopa tuuperruttavan laaja, jopa yli tarpeen laajeneva aineisto (Goetz & LeCompte 1984, 166; Syrjäläinen 1990, 68; Syrjäläinen 1994, 84), joka tutkijan olisi tunnettava läpikotaisin (Eskola & Suoranta 1998, 19). Ainoastaan tuntemalla aineistonsa mahdollisimman hyvin tutkija voi hahmottaa siitä nousevat luokitukset (Syrjäläinen 1990, 68–69). Yleensä poikkeukset aineistossa herättävät tutkijan mielenkiinnon, ja niistä lähdetään tekemään tutkimusta eteenpäin vieviä kysymyksiä (Syrjäläinen 1990; Kananen 2014, 112). Goetzin ja LeCompten (1984, 165) mukaan

aineiston analysoiminen erottaa etnografian muista tutkimusmenetelmistä ja saattaa tuntua siksi vieraalta.

Kanasen (2014, 109–110) mukaan aineisto ei itsessään ole tulkintaa tai lopputulos: “Jos joku sanoo: ’Täällä on kuuma’, tulkinta ei ole se, että työntekijällä on kuuma, vaan se, että hän on väärin pukeutunut, ilmastointi on väärin säädetty tai työntekijä on sairas.” Kyselyistä saadaan kuitenkin vastauksia eli tuloksia, joista voidaan tehdä analyysi. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan avoimin kysymyksin saatu aineisto voi selkiytyä, kun se kvantifioidaan. Aineistoista nousevia tutkijan mielenkiintoa herättäviä seikkoja voi esimerkiksi taulukoida lukuina (Eskola & Suoranta 1998, 166).

Etnografisen tutkimuksen raportointi

Syrjäläisen (1994, 99) mukaan etnografian raportoinnissa on hyvin tärkeää, ettei tutkija kadota tutkittaviensa ääntä raportointivaiheessa. Riittävän suuri määrä suoria lainauksia vakuuttaa toki myös aineiston todenmukaisuudesta (Syrjäläinen 1994, 99). Eskola ja Suoranta (1998, 57) muistuttavat, että tutkimuksessa toimineiden henkilöiden (muu kuin tutkija) anonymiteetista on pidettävä huolta niin, että yksittäisten henkilöiden tunnistamisesta tehdään mahdollisimman vaikeaa (ks. myös Yliraudanjoki 2010, 241).

Etnografisen tutkimuksen rakenne koostuu Syrjäläisen (1990) mukaan seuraavista osista: 1) Tausta, 2) Tulokset, 3) Tulosten tulkinta, 4) Luotettavuustarkastelu, 5) Johtopäätökset. (Syrjäläinen 1990, 72).

Syrjäläisen mukaan (1994, 99) parhaimmillaan etnografiat sisältävät suorien lainausten lisäksi myös kaunokirjallisia elementtejä. Tämä on luonnollista, sillä onhan etnografia kehittynyt aikanaan muiden tieteiden, mukaan lukien kirjallisuudentutkimuksen (Syrjäläinen 1994, 75) kanssa vuoropuhelussa. Kanasen (2014, 27) mukaan etnografia on tarina, ja sen raportointi poikkeaa perinteisestä tieteellisestä kirjoittamisen mallista.

2.1.3 Opettaja tutkijana etnografisessa tutkimuksessa

Syrjäläinen (1994, 106) muistuttaa, että tutkimus on osa jokaisen opettajan arkea tavalla tai toisella, ja tutkija voi olla myös opettaja (Rantala 2007, 137; Pollard 1985). Tutkijalla ei

kuitenkaan välttämättä ole havaintojen tekoon kaksoisroolissa kovin paljoa aikaa, sillä palkkatyö sitoo häntä opetukseen (ks. myös Pollard 1985, 222).

Tutkijalla on etnografisessa tutkimuksessa aktiivinen rooli (Syrjäläinen 1994, 68). Hän muokkaa omalta osaltaan tutkimusta (Syrjäläinen 1994, 68) ja pyrkii jatkuvaan vuorovaikutukseen tutkittaviensa kanssa (Syrjäläinen 1994, 78). Tutkijan rooli etnografisessa tutkimuksessa voi olla monenlainen (Eskola 1975, 129; Eskola & Suoranta 1998, 100): hän toimii tiedonkeruuvälineenä, havainnoi ja suodattaa tietoa sekä on vastuussa tutkimustulostensa luotettavuudesta (Kananen 2014, 52). Eskolan ja Suorannan (1998, 55) mukaan tutkijan ja tutkittavan välillä ei saisi olla sellaista valtasuhdetta, joka asettaisi tietojen antamisen vapaaehtoisuuden vaaraan. Etnografinen tutkimus on aina subjektiivista, koska se tapahtuu tutkijasta käsin (mm. Kananen 2014, 56; Goetz & LeCompte 1984, 109), mutta kaksoisrooli tutkijana ja opettajana vahvistavat tutkimuksen subjektiivisuutta entisestään (Syrjäläinen 1990, 279).

Tutkijan asema etnografisessa tutkimuksessa voi vaatia Syrjäläisen mukaan (1994, 100–104) totuttua kerronnallisempaa otetta (ks. luku 2.1.2). Opettajien ajattelun tutkimukseen (ks. luku 2.1.1) kuuluu Syrjälän (1994, 58; ks. myös Sparks-Langer & Colton 1991, 41–42) mukaan alue, joka keskittyy opettajien niin sanottuihin tarinoihin. Niillä tarkoitetaan niitä tulkintoja, joita opettaja tekee häntä koskettavista tapahtumista. Opettajan ammatillista kehittymistä voi Syrjälän mukaan (1994, 59) tarkastella elämäkertana, ja elämäkertatutkimus voi olla käynnistämässä yhteiskunnallisesti merkittäviä keskusteluja (Syrjälä 1994, 61). On siis perusteltua ottaa tutkimukseen mukaan myös opettaja ja hänen äänensä, sillä opettajan tekemät havainnot liittyvät saumattomasti ensisijaisesti tutkittavien opiskelijoiden toimiin kurseilla.

2.1.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tieteellisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa käytetään yleisesti käsitteitä validiteetti eli tiedon totuudellisuus ja reliabiliteetti eli tulosten toistettavuus. Eskolan ja Suorannan (1998, 212) mukaan nämä käsitteet eivät kuitenkaan sovi laadulliseen tutkimukseen sellaisenaan. Eskolan ja Suorannan (1998, 138) mukaan laadullisen

tutkimuksen aineiston analysointi voi olla tutkimuksessa ongelmallista. Heidän ratkaisunsa tähän on aineiston perinpohjainen tuntemus (Eskola & Suoranta 1998, 152). Goetz ja LeCompte (1984, 213–232, ks. myös Syrjäläinen 1990, 277–281) kuitenkin listaavat etnografisen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaviksi tekijöiksi ulkoisen ja sisäisen reliaabeliuden sekä ulkoisen ja sisäisen validiuden.

Ulkoiseen reliaabeliuteen liittyvät Goetzin ja LeCompten (1984, 213–220, ks. myös Syrjäläinen 1990, 277–278) mukaan tutkijan asema yhteisössä, informaattoreiden valinta, tutkimusolosuhteet, käsitteiden määrittely, aineiston kerääminen ja analysoiminen. Tutkijaan pitää siis voida luottaa yhteisössä, jossa hän toimii. Syrjäläisen mukaan (1990, 277) arvokkaimpia informantteja ovat selväsanaiset henkilöt, joiden haastatteluista saa mahdollisimman paljon irti. Haastatteluolosuhteet kuitenkin vaikuttavat siihen, mitä tietoja informantit antavat. Sisäistä reliaabeliutta voi Syrjäläisen (1990, 279) yrittää varmistaa kenttätöväiheessä äänittämällä, litteroimalla ja valokuvaamalla, jos tutkimuksessa ei ole useita tutkijoita. Goetz ja LeCompte (1984, 213–220) ohjaavat tutkijaa yhteistyöhön muiden asiaan perehtyneiden henkilöiden kanssa, sillä vertaisarviointi lisäisi sisäistä reliaabeliutta.

Sisäiseen validiuteen kuuluvat Goetzin ja LeCompten (1984, 220–222, ks. myös Syrjäläinen 1990, 279–280) tutkijan mahdolliset vaikutukset tutkittaviinsa sekä mahdolliset väärät johtopäätökset. Syrjäläisen (1990, 280) mukaan yhteinen abstraktiotaso on haastattelu-tilanteissa tärkeää. Ulkoiseen validiuteen kuuluvat Goetzin ja LeCompten (1984, 228–232, ks. myös Syrjäläinen 1990, 281) mukaan vertailtavuus ja tulkinnallisuus. Tutkimuksen vaiheet pitäisi raportoida niin, että tutkimus olisi toistettavissa. Teoriat, käsitteet ja tutkimustekniikat tulisi kuvata selkeästi (ks. myös Kananen 2014, 65–72). Käsitteiden määrittelemine ja tunnollinen raportointi ovat tärkeä osa tutkimuksen luotettavuutta (ks. Syrjäläinen 1990, 278). Laaja ja monipuolinen aineisto mahdollistavat myös ristiin-validioimisen (ks. esim. Syrjäläinen 1994, 101; Syrjäläinen 1990, 281), mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta (Syrjäläinen 1990, 69; Eskola & Suoranta 1998, 62–64).

Syrjäläisen mukaan (1990, 16; ks. myös Yliraudanjoki 2010, 243; Kananen 2014, 141; Eskola & Suoranta 1998, 107) etnografisen tutkimuksen kenttätöväiheen riittävän pitkä

kesto ja aineistonkeruun monimetodisuus (ks. Syrjälä & Numminen 1988, 26–27; Kananen 2014, 141) ovat suoraan yhteydessä tutkimuksen luotettavuuteen.

Etnografisessa tutkimuksessa voidaan käyttää taustoittavasti myös määrällisesti kerättyjä aineistoja (ks. luku 2.1.2) kuten kyselyitä. Kyselytulosten luotettavuuteen voivat vaikuttaa monet seikat, kuten vastaustilanne tai vastaajan ikä (Eskola 1975, 159), mikä on otettava huomioon tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa. Kyselytulosten luotettavuuteen vaikuttavat Hirsjärven ym. (2004, 169) mukaan myös otoskoko ja otoksen edustavuus. Otskokoon vaikuttavat muun muassa tutkimuksen tavoite ja se, miten homogeeninen tutkittava joukko on sen suhteen, mitä tutkitaan (Hirsjärvi ym. 2004, 169). Jos otoksen katsotaan edustavan tarpeeksi hyvin tutkittavaa ryhmää, sitä voidaan pitää luotettavana.

2.2 Oppimiskäsitykset ja opetusmenetelmät

Oppimiskäsitykset ovat kehittyneet ajan saatossa opettajakeskeisistä oppijakeskeisiksi (Mäki-Komsi 1999, 35). Behavioristisessa oppimiskäsityksessä oppija on passiivinen tiedon vastaanottaja, joka oppii asian kuin asian, jos se osataan opettaa oikein. Kognitiivisessa oppimiskäsityksessä oppija on tiedon käsittelijä, joka asettaa tavoitteita ja säätelee oppimistaan ja konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä oppija aktiivisena toimijana rakentaa opetuksen sisällöt oman hahmotusmaailmansa kautta ja jossa oppija oppii oman toimintansa kautta (Rauste-von Wright ym. 2003, 148–164; ks. myös Tynjälä 1999, 29–31, 37–39). Oppijalähtöinen oppimiskäsitys perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (Ouakrim-Soivio 2016, 82). Kokonaisvaltaisessa tai oppijakeskeisessä oppimiskäsityksessä on Mäki-Komsin (1999, 36) mukaan keskiössä muun muassa oppimaan oppiminen ja itsearvionti. Ouakrim-Soivion (2016, 78) mukaan konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä arvioinnissa kiinnitetään huomiota oppijan kykyyn arvioida omaa toimintaansa ja huomioidaan se, miten oppija oppii. Oppijalähtöisen oppimiskäsityksen mukaan arvioinnin tulisi kehittää yksilön persoonallista kasvua, kehitystä ja itsearviointitaitoja (Ouakrim-Soivio 2016, 78), ja siinä arvioiminen on osa oppimisprosessia (Ouakrim-Soivio 2016, 82). Tynjälä (1999, 61–67) listaa konstruktivistisen oppimiskäsityksen käytännön opetustyöhön seuraavia asioita:

- 1) ”Oppijan aktiivisuuden merkitys ja opettajan roolin muuttuminen” (s. 61)
- 2) ”Oppijan aikaisemmat tiedot uuden oppimisen perustana” (s. 61–62)
- 3) ”Metakognitiivisten taitojen kehittäminen” (s. 62)
- 4) ”Ymmärtäminen on tärkeämpää kuin ulkoa osaaminen” (s. 62)
- 5) ”Erilaisten tulkintojen huomioon ottaminen” (s. 62–63)
- 6) ”Faktapainotteisuudesta ongelmakeskeisyyteen” (s. 63)
- 7) ”Oppimisen tilannesidonnaisuuden huomioon ottaminen” (s. 63–64)
- 8) ”Monipuolisten representaatioiden kehittäminen” (s. 64)
- 9) ”Sosiaalisen vuorovaikutuksen painottaminen” (s. 65)
- 10) ”Uusien arviointimenetelmien kehittäminen” (s. 65–66)
- 11) ”Tiedon suhteellisuuden ja tuottamistapojen esiin tuominen” (s. 66–67)
- 12) ”Opetussuunnitelmien kehittäminen” (s. 67).

Mäki-Komsin (1999, 36–37) oppimiskäsitysten kehittyminen on ollut osaltaan vaikuttamassa siihen, että lähiopetuksen rinnalla järjestetään nykyään etä- ja monimuoto-opetusta.

Mäki-Komsi kirjoittaa (1999, 38), että jos tietotekniikkaa käytetään behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan eikä anneta opiskelijan etsiä itse kysymyksiä, se ei kannusta oppijaa omaehtoiseen, aktiiviseen oppimiseen. Oppijalähtöisessä opettamisessa myös opettajan rooli muuttuu: opettaja luo puitteet oppimiselle (Mäki-Komsi, 40, Tynjälä 1999, 61), muttei anna valmiita vastauksia. Omaehtoinen, aktiivinen oppiminen on yksi etäopiskelun onnistumisen edellytyksistä (esim. Tynjälä 1999, 109).

Etäopetusta on tarve kehittää valtakunnallisesti: etäältä tapahtuva opetus parantaa muun muassa opetuksen saavutettavuutta eri puolilla maata (Liikenne- ja viestintäministeriö 2010). Lähi- tai kontaktiopetuksen rinnalle on siis tarve järjestää myös monimuoto- ja verkko-opetusta. Lehtisen ja Nummenmaan (2012, 12) mukaan ei ole hedelmällistä pohtia eroja näiden opetusmuotojen tehokkuuden välillä, mutta eri opetusmenetelmät vaativat onnistuakseen erilaisia opetuksellisia ratkaisuja (ks. myös Mäki-Komsi 1999; Vainionpää 2006).

2.2.1 Opettajan rooli

Rauste-von Wrightin ym. (2003, 227) mukaan opettajan toimenkuvaan ei enää kuulu vain opettamansa asian hallitseminen, vaan hänen tulee myös jäsentää oppijan oppimisprosessia. Myös Vainionpää (2005, 50–52) toteaa, että opettajan monia rooleja on tarkasteltava verkossa eri tavalla kuin perinteisessä opetuksessa. Kun opettaja vetäytyy taustalle, opiskelija opiskelee itsenäisesti. Opettajan rooli muuttuu silloin ohjaavaksi, oli opetus lähiopetusta tai etäopetusta. Ammatillisessa koulutuksessa (ks. luku 1.2) opettajien työ monipuolistuu, kun työtä tehdään useissa oppimisympäristöissä ja työssä painottuu opetuksen sijaan ohjaava ote (Opetus- ja kulttuuriministeriö, Ammatillisen koulutuksen reformi).

Suomisen ja Hakanurmen (2013) mukaan verkko-opettajalta vaaditaan sekä syvällistä asiantuntemusta että rohkeutta antaa oppijoille tilaa oppia ilman, että opettaja on koko ajan vieressä opettamassa. Mäki-Komsi (1999, 34) muistuttaa käytännön asioista muutoksen keskellä: fyysiset opetustilat on otettava huomioon myös verkko-opetusta suunniteltaessa, ja opettajan on saatava tarvittavaa lisä- ja täydennyskoulutusta. Verkossa opettajan perinteinen tehtävä siis muuttuu (Manninen 2003, 27; Mannisenmäki 2003, 41). On kysyttävä myös, onko opettaja verkossa opiskelun vai oppimisen ohjaaja: Oppimisen ohjaaja auttaa oppijaa jäsentämään asioita, tarkistaa oppimisen edistymisen esimerkiksi kyselemällä ja varmistaa opitun ymmärtämisen säännöllisesti ennen uuteen kokonaisuuteen siirtymistä (Manninen 2003, 34).

Suomisen ja Hakanurmen (2013, luku 14) mukaan verkko-opetus vie opettajalta enemmän aikaa kuin lähiopetus, ja opiskelijapalautteiden perusteella he kertovat myös opiskelijoiden kokevan verkko-opinnot vaativimmiksi kuin lähiopetuksen.

2.2.2 Verkko-opetus

Lehtisen ja Nummenmaan (2012, 12) mukaan etäopetus tarkoittaa tieto- ja viestintätekniiikan avulla tuettua opetusta, jossa opettaja ei ole fyysisesti läsnä oppijan luona. Nummenmaan (2012, 21) mukaan tilapäinen etäopetus voi olla tarpeen esimerkiksi nuoren urheiluharrastuksen vuoksi.

Nevgin, Löfströmin ja Evälän (2005, 32) mukaan ulkoinen kognitiivinen kuormitus on verkko-opiskelussa kovempaa kuin lähiopetuksessa, sillä verkossa joutuu yhdistelemään asioita eri tavalla kuin lähiopetuksessa. Tästä syystä he esittävät, että mitä vaativammasta opittavasta asiasta on kyse, sitä yksinkertaisempi verkko-oppimisympäristön on oltava (Nevgi ym. 2005, 33). Kaarakainen ja Kivinen (2015, 58) viittaavat kuitenkin artikkelissaan 45 tutkimuksen meta-analyysiin, jossa havaittiin webbikäyttöisten e-opetusympäristöjen hyödyntämisen oppimiseen yleisesti vaikuttavan positiivisesti, joskin vähäisesti, oppimistuloksiin perinteisiin opetusmenetelmiin nähden. Nummenmaan (2012, 21) mukaan lähiopetuksessa ja verkko-opetuksessa saadut oppimistulokset eivät juuri eroa toisistaan perus- ja keskiasteella. Kaarakainen ja Kivinen (2015, 59) muistuttavat, että tieto- ja viestintäteknologian tuoma lisäarvo syntyy siitä, kuinka sitä käytetään tukena, ei teknologian käytöstä itsestään.

2.2.3 Monimuoto-opetus

Monimuoto-opetuksessa yhdistetään lähi- ja verkko-opetusta (ks. esim. Vainionpää 2005, 36; Kotilainen 2011, 162; Nummenmaa 2012, 20). Aikuiskoulutuksessa monimuoto-opetusta on järjestetty Suomessa 1970-luvulta lähtien (Mäki-Komsi 1999, 31). Ammatillisen koulutuksen reformin (Opetus- ja kulttuuriministeriö, Ammatillisen opetuksen reformi) myötä monimuoto-opetus lisääntynee myös toisella asteella. Mäki-Komsin (1999, 31) mukaan monimuoto-opetuksessa siirretään oppimisen vastuuta opettajalta oppijalle, jolloin opettajan rooli muuttuu aiempaa ohjaavammaksi. Lisäksi oppijalle yritetään avata jatkuvan oppijuuden periaatteita (Mäki-Komsi 1999, 32; Pursiainen 2016, 62–66). Rauste-von Wrightin ym. (2003, 81) mukaan oppimaan oppiminen on jatkuva prosessi, eivätkä oppimiseen tarvittavat edellytykset juuri muutu ihmisen vanhetessa.

Kiviniemen (1993) mukaan monimuoto-opetuksen suunnittelemisessa on kyse opiskelijan oppimisprosessin tukemisesta: monimuoto-opetusta ei pitäisi suunnitella vain kurssisisällöt vaan myös menetelmät huomioiden. Mäki-Komsin (1999, 33) mukaan monimuoto-opiskelija tarvitsee opinnoissaan tukea, jotta oppimiskokemus olisi laadukas.

Mitä nuoremasta oppijasta on kyse, sitä suurempi merkitys lähiohjauksella on (Lehtinen & Nummenmaa 2012). Monimuoto-opetuksessa verkkokurssiin lisätään kontakti-opetusjaksoja. Lehtisen ja Nummenmaan (2012) mukaan nämä kontaktijaksot lisäävät sekä vuorovaikutteisuuden kokemuksia että yhteisöllisyyden tunnetta.

2.3 Opiskelijoiden valmiudet ja oppimisen edellytykset

Nuorten oppijoiden ollessa kyseessä on tärkeää pohtia, millaisia valmiuksia verkko-opiskelu heiltä edellyttää. Lehtisen ja Nummenmaan mukaan (2012) tällaisia valmiuksia ovat minäpystyvyys eli usko oman toiminnan vaikuttavuuteen, oman oppimisen vastuunotto, itsesäätelyn taidot sekä tieto- ja viestintätekniiikan käyttötaidot. Korhonen (2005, 162) listaa verkko-opiskelijoiden haasteiksi tietotekniset taidot, viestinnän eri muodot, lähiopetusta kovemmat oppimaan oppimisen vaatimukset sekä ajan ja tilan määrittelemisen opiskelulle. Mäki-Komsin (1999, 34) mukaan etäopiskelijalta edellytetään tietoteknisiä taitoja, oma-aloitteisuutta, itsenäisyyttä, luovuutta ja kykyä reflektiiviseen toimintaan.

Lehtinen ja Nummenmaa korostavat, että mitä nuoremista oppijoista on kyse, sitä enemmän vastuu on opettajalla (2012, 13). Mannisenmäen (2003, 43) mukaan opettajan on autettava oppijaa löytämään omat vahvuutensa oppijana sekä antaa tukea ja palautetta. Verkko-opiskelun tulisi Korhosen (2005) mukaan olla opiskelijan intentionaalista toimintaa, jossa oppijoiden pitäisi pystyä havainnoimaan itseään oppijana ja toimia sen mukaisesti pärjätäkseen verkossa. Schunkin ja Zimmermanin (2006, 364) mukaan opiskelijan opiskelukompetenssi motivoi tätä opiskelemaan vain, jos tämä saa itse kontrolloida oppimistaan (ks. myös Saarenketo 2016, 232). Eskolan (1975, 159) mukaan ihmisten käyttäytyminen muiden läsnäollessa voi muistuttaa roolikäyttäytymistä, ja nuoret oppijat voivat olla alttiita kopioimaan toistensa käyttäytymistä tilanteissa, joissa heidän valinnoillaan esimerkiksi oppimisen suhteen olisi merkitystä. Tämä voi kertoa myös tietynlaisesta heikosti itsesäätlevän oppijan turvallisuushakuisuudesta (Rantala 2006). Little (2007, 23–24) muistuttaa, että opettajalla on velvollisuus puuttua oppijan tekemiin päätöksiin, jos niiden uskotaan aiheuttavan tälle harmia epärealististen tavoitteiden takia (ks. myös Saarenketo 2016, 242).

Verkossa vuorovaikutuksen olisi hyvä olla monipuolista. Tekstiä, kuvaa ja ääntä sisältävät vuorovaikutuksen muodot voivat Lehtisen ja Nummenmaan (2012, 13) mukaan auttaa molempia osapuolia näkemään opetustilanteen ja opiskeltavan asian entistä laajemmin. Tekniikka ei kuitenkaan saa ohjata opetustavoitteita, vaan päinvastoin (Korhonen 2005, 161).

Eriaikainen vuorovaikutus ei kuitenkaan vähennä vuorovaikutuksen vaikuttavuutta. Päinvastoin, Nummenmaan (2012) tekemän tutkimuksen mukaan suomalaisten opettajien mielestä vuorovaikutus opettajan ja oppijan välillä on kaikkein tärkeintä etäopetuksen onnistumiseksi. Muita tärkeitä onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä ovat Nummenmaan mukaan oppijan motivointi ja aktivointi, palaute ja ohjaus (Nummenmaa 2012, 27).

Kuten lähiopetuksessa, myös verkossa opiskelija kohtaa haasteita, jos hänen opiskelunvalmiutensa eivät ole kunnossa (Nevgi & Tirri 2003, 38). Haasteet voivat olla Nevgin ja Tirrin (2003, 38) mukaansa joko opiskelija- tai organisaatiolähtöisiä (ks. myös Mäki-Komsi 1999, 34). Opiskelijalähtöisiä oppimisen esteitä ovat Nevgin ja Tirrin mukaan puutteet IT-taidoissa, motivaatiossa tai opiskelutaidoissa, kuten ajanhallinnassa ja opiskelun suunnittelussa (Nevgi & Tirri 2003, 38).

2.3.1 Tutkimuksia ajankäytön hallinnasta

Tutkimusta toisen asteen opiskelijoiden ajanhallinnasta verkko-opetuksen kontekstissa ei näytä olevan tarjolla. Sen sijaan korkeakouluopiskelijoiden ajankäyttöä ovat tutkineet ainakin Nevgi ym. (2005), Jutila (2005) sekä Nevgi ja Tirri (2003). Jutila (2005) on selvittänyt korkeakouluopiskelijoiden opiskelemiseen käyttämää aikaa. Hänen mukaansa 40 viikkotunnin opiskelutavoitteesta ollaan todellisuudessa kaukana (Jutila 2005, 33). Ammatillisessa koulutuksessa tutkinnot koostuvat opintopisteiden sijaan osaamispisteistä, joille ei ole tuntityömäärällisiä kriteereitä (Opetushallitus, Opintopolku) eikä niistä siten voi laskea vuosittaista opiskeluaikaa. Lähiopetuksessa kontaktituntien määrän asettaa koulutuksen järjestäjä, sillä laki ammatillisesta koulutuksesta (Laki 531/2017) oikeuttaa opiskelijan saamaan opetusta, muttei kerro, kuinka paljon.

Verkossa opiskellessaan opiskelijan on hallittava oma ajankäyttönsä, osattava suunnitella opiskeluun tarvitsemansa aika ja käyttämään se tehokkaasti (Nevgi & Tirri 2003, 84).

Suomisen ja Hakanurmen (2013) mukaan oppiminen on kuitenkin pikemminkin prosessi kuin produktio, eikä tarvittavan ajan määrää voi aina ennustaa. Verkko-opiskeluun käytettävät tunnit olisi kuitenkin hyvä merkitä kalenteriin, ettei opiskelu unohtuisi (Suominen & Hakanurmi 2013). Lehto ja Myllymäki (2003, 11) muistuttavat opiskelijaa oppaassaan myös mahdollisista palautuspäivämääristä ja tietyinä aikana pidettävistä verkkokeskusteluista.

Mitä aktiivisemmin ja omatoimisemmin opiskelija verkossa opiskelee, sitä vähemmän hänellä on ongelmia ajanhallinnan, IT-asioiden tai avun pyytämisen kanssa (Nevgi ym. 2005, 62). Opiskelijoiden ajankäytön hallinnasta ovat Nevgin ym. (2005) tutkimuksessa huolissaan lähinnä opettajat, eivät opiskelijat.

Opiskeluun tarvittavan ajan varaamiseen liittyy myös taito varata aikaa muuhun koulutyöhön ja esimerkiksi nukkumiseen. Pääkkösen (2014) tilastollisen tutkimuksen mukaan 2000-luvulla lapset ja nuoret menevät aikaisemmin nukkumaan kuin 1990-luvulla, mutta lukioikäiset opiskelevat myöhempään kuin peruskoululaiset, erityisesti tietokoneen ääressä ja tämä suuntaus näyttää jatkuvan (ks. myös Repo & Nätti 2015, 145–149). Nuorten sisäinen kello voi biologisista tai muista syistä olla virittynyt myöhäisemmäksi kuin aikuisilla (Partonen 2017), ja aikaiset kouluaamut ja myöhään valvottu ilta aiheuttavat univajetta. Verkko-opiskelu mahdollistaa kuitenkin myös ns. iltavirkun opiskelijan hänelle suotuisamman ajankäytön.

2.3.2 Tutkimuksia motivaatiosta ja vastuun ottamisesta

Motivaatiota tarkasteltaessa voidaan ottaa huomioon erilaisia ilmiöitä ja piirteitä (Vainionpää 2005, 75; Theall & Franklin 1999, 101). Rauste-von Wrightin ym. (2003, 58) mukaan oppimisen ehtona pidetään sitä, että oppija hyväksyy keskeiseksi tavoitteekseen itse oppimisen. Rantalan (2006, 35) mukaan positiiviset tunteet edistävät oppimista, sitovat oppijan oppimisprosessiin ja motivoivat oppijan toimintaa. Suomisen ja Hakanurmen (2013) mukaan opiskelijat pitävät itse opiskeluun sitoutumista tärkeimpänä opinnoissa pärjäämistä ennustavana tekijänä, ja seuraavaksi tärkein tekijä on heidän mukaansa organisointikyky.

Tavoitteiden asettaminen auttaa opiskeluun sitoutumista ja lisää motivaatiota (Suominen & Hakanurmi 2013).

Ryan ja Deci (2000a, 72; ks. myös Ryan & Deci 2000b, 61; Deci & Ryan 2000, 236) puhuvat ulkoisesta ja sisäisestä säätelystä (engl. external / internal regulation), jolla viitataan ulkoiseen ja sisäiseen motivaation tasoihin. Eri motivaation tasoilla kannustimina toimivat joko palkinnot (kuten arvosanat tai palautteet, ks. Vainionpää 2005, 77) ja rangaistukset tai tekemisestä itsestään kumpuava mielihyvä. Kahtiajako ei kuitenkaan ole aivan mustavalkoinen, vaan myös ulkoisesti motivoitunut henkilö voi kokea työnsä arvokkaaksi (Ryan & Deci 2000b, 55, ks. myös Vainionpää 2005, 75). Jos motivaatiota ei ole lainkaan, puhutaan Ryanin ja Decin mukaan amotivaatiosta. Amotivaatio liittyy usein tekemisen tarkoituksettomuuteen, hyödyttömyyteen tai väärään vaikeusasteeseen. (Ryan & Deci 2006b, 61, ks. myös Pelletier, Dion, Tuson & Green-Demers 2005).

Elliot ja Church (1997, ks. myös Virtanen 2016) puhuvat tutkimuksessaan erilaisista orientaatioista, oppimis-, suoritus-lähestymis- ja suoritus-välttämisorientaatiosta (engl. mastery goal, performance-approach goal, performance-avoidance goal), jotka ovat osa itse-säätelymekanismeja. Kun opiskelija on oppimisorientoitunut, hän ei koe vaikeita tehtäviä tai epäonnistumisia esteinä vaan pikemminkin haasteina. Oppimisorientaatiota voidaan harjoitella ja siten oppia opiskelemaan paremmin. Jos opiskelija on suoritus-lähestymisorientoitunut, hän vertaa suorituksiaan muiden suorituksiin. Hän voi menestyä opinnoissaan hyvin, mutta ei ole yhtä sinnikäs. Suoritus-välttämisorientoitunut opiskelija voi jopa vältellä tehtävien tekemistä, jos hänen on vaara epäonnistua niissä. Tehtävien vältteleminen ei kuitenkaan ole kestävä opiskelutapa, sillä sille on ominaista toistaa itseään. Omaan pärjäämiseen liittyvät huolet voivat kuitenkin myös edesauttaa opiskelua, sillä ne voivat saada aikaan lyhytkestoisen mutta intensiivisen opiskelurupeaman. Tämäkään opiskelutapa ei kuitenkaan ole kestävä, sillä jatkuvasti ei voi opiskella todella intensiivisesti. (Elliot & Church 1997). Tuominen-Soini (2014, 255) jakaa opiskelijoita opiskelumotivaation mukaan oppimishakuisiin, menestyshakuisiin, sitoutuviin ja välttämishaluisiin oppijoihin. Tuominen-Soinin (2014, 254) mukaan opiskelumotivaatiolla on vahva yhteys opiskelijan hyvinvointiin ja opiskelun mielekkääksi kokemiseen (ks. myös Saarenketo 2016, 246).

Löfström ym. (2006, 25–28) toteavat, että oppimisen mielekkyyteen vaikuttavat esimerkiksi oppijan oma aktiivisuus, kontekstuaalisuus, oppimisen transfer eli siirtovaikutus, konstruktivisuus, yhteisöllisyys ja vuorovaikutus. Vesterisen ja Myllärin mukaan (2014, 60, ks. myös Dickey 2007, 263) myös leikillisyydellä ja pelillisyydellä voi olla motivaation kannalta suotuisa vaikutus. Myös Tapola ja Veermans (2012, 75) sekä Pursiainen (2016, 125) esittävät pelimäisten piirteiden herättävän opiskelijoiden kiinnostuksen.

Multimedian käyttäminen oppimateriaalissa saattaa lisätä Tapolan ja Veermansin (2012, 75–76) mukaan opiskelijan kiinnostusta opiskeluun. Kenttälän, Kankaanrannan ja Neittaanmäen (2017, 38) mukaan tietotekniikkaa laajasti hyödyntäneet opetuskäytänteet voivat lisätä oppilaiden motivaatiota. Samanlaisia tuloksia kertovat Palonen, Kankaanranta, Tirronen ja Roth (2011, 92). Kenttälän ym. (2017, 63) mukaan jyvaskyläläiset peruskoululaiset käyttävät tietotekniikkaa kouluissa lähinnä itsenäisesti, parin tai ryhmän kanssa tehtävissä harjoituksissa, mutta käytössä on paljon koulukohtaisia eroja (Kenttälä ym. 2017, 32–33). Kaarakaisen, Kaarakaisen, Tanhua-Piirosen, Vitelin, Syväsen ja Kivisen (2017, 33) mukaan peruskouluikäisten oppijoiden IT-osaaminen on yhteydessä vapaa-ajan teknologiaan kuin opetukseen liittyvien sovellusten tai materiaalien käyttöön. Heidän mukaansa erilaisia digiresursseja ei hyödynnetä kouluissa paljoakaan, vaikka niiden tiedetään tehostavan opetusta (Kaarakainen ym. 2017, 53).

Kaarakainen ja Kivinen (2015) viittaavat artikkelissaan tutkimustuloksiin, joiden mukaan myöskään lukioikäisten teknologian käyttötottumukset eivät pelaamista lukuunottamatta juuri kartuta sellaista IT-osaamista, jota esimerkiksi korkeakouluissa tarvitaan. Opetushallituksen (Hurme, Nummenmaa & Lehtinen 2013) teettämän Lukiolainen tieto- ja viestintäteknikan käyttäjänä -raportin mukaan opiskelijoilla on luottoa omiin ohjelmistojen, sovelluksien ja tiedonhakua koskeviin taitoihinsa. Raportissa nostetaan esiin kuitenkin huomio siitä, että tietoteknisten taitojen lisäksi opiskelu vaatii myös tiedon tuottamisen, tietojen yhdistämisen ja tietolähteiden kriittisen arvioinnin taitoja (ks. myös Norrena 2013).

Lehdon ja Myllymäen (2003, 13, ks. myös Virtanen, Nevgi & Niemi 2013) mukaan opiskeluun tarvittavat taidot kehittyvät opiskeluvuosien aikana. Po-Ying (2007, 240) toteaa vastuun ottamisen taidon syntyvän vaiheittain epävarmuudesta ja vähitellen lisääntyvästä

hyväksymisestä kohti sitoutumista (ks. myös Saarenketo 2016, 233–234). Virtasen ym. (2013) mukaan erityisesti heikosti itsesäätlevät oppijat hyötyvät erilaisista oppimisen orientaatiokursseista (Virtanen ym. 2013, 32). Oppiainesisältöjen lisäksi kouluissa tulisi Nurmen (2006, 14) mukaan ohjata myös kohti myönteistä motivaatiota ja toimivia opiskelutapoja.

2.3.3 Tutkimuksia minäpystyvyydestä

Vainionpään (2005, 79) mukaan realistisella minäkäsityksellä ja riittävällä itseluottamuksella on opiskelussa suuri rooli (ks. myös Saarenketo 2016, 228 ja Dweck 2008, 15–16). Etenkin verkossa itsetunnolla ja itseohjautuvuudella on vahva yhteys (Vainionpää 2005, 80). Rauste-von Wrightin ym. (2003, 47) mukaan itsetunto säätelee myös uusien opiskelustrategioiden kokeilemistä. Heikkilä ja Lonka (2006, 110) jakoivat tutkimuksessaan korkeakouluopiskelijoita kahteen eri ryhmään muun muassa sen perusteella, millaisia itsesäätelytaitoja (engl. self-regulated learning, SRL) heillä oli: opiskelijoihin, joilla oli korkeat tai vähäiset itsesäätelytaidot. Ne opiskelijat, joilla on korkea itsesäätelytaito, tekevät osuvampia itsearviointeja kuin heikosti itsesäätlevät opiskelijat (Zimmerman & Kitsantas 2017, 516).

Jos opiskelijan itsearvostus kokee kolauksen, syntyy sisäinen ristiriita, josta voi alkaa epäonnistumisen kokemisen kierre, joka alkaa toteuttaa itseään (Rauste-von Wright ym. 2003, 48). Saarenkedon (2016, 226–229) mukaan oppilaan negatiivisuus lisääntyy, jos hän kokee kapasiteettinsa ylittyvän stressin ja epävarmuuden seurauksena. Heikosti itsesäätlevillä opiskelijoilla saattaa olla epärealistisia käsityksiä taidoistaan käyttää erilaisia opiskelustrategioita (Winne & Jamieson-Noel 2003, 265). Opiskelijoiden itsesäätelykyky myös näyttää heikkenevän sitä mukaa kun tehtävät vaikeutuvat (Winne & Jamieson-Noel 2003, 267).

Rauste-von Wrightin ym. (2003, 136) mukaan oppimaan oppimisen taidossa itsereflektiolla on suuri merkitys. Lakkalan ja Veermansin (2012, 68) mukaan opiskelijalla, jolla on korkea itsesäätelytaito, voi olla kehittyneitä itsearviointimenetelmiä ja pyrkimys korjata niitä tapoja, jotka hän huomaa puutteellisiksi. Heidän mukaansa korkea itsesäätelykyky ei kuitenkaan kehity itsestään, vaan kehittääkseen sitä opiskelija tarvitsee siihen muiden tukea ja palautetta

(Lakkala & Veermans 2012, 69). Suominen ja Hakanurmi (2013) suosittelivatkin oppimisen arviointia vaiheistettavaksi koko kurssin ajaksi. Jatkuva reflektio rohkaisee Rantalan (2006, 75) mukaan opiskelijaa tekemään tehtävät loppuun. Ouakrim-Soivio (2016, 85) esittää oppijan itsearviointitaitojen rakentumisen prosessina, jonka vaiheet ovat reflektio, itsearviointi ja metakognitio: Reflektiovaiheessa oppija tarkkailee omia tunteitaan, ajatuksiaan ja oppimistaan, itsearviointivaiheessa oppija arvioi jäsentyneesti omaa toimintaansa, ja metakognitiovaiheessa oppija ymmärtää edellisten vaiheiden perusteella tapahtuvaa ajattelutapojen toiminnan muutosta. Dweckin (2008, 219) oppimaan oppimisesta kannattaa keskustella oppijoiden kanssa, sillä oppijat voivat oppia jopa nauttimaan siitä.

Decin ja Ryanin (2000; ks. myös Deci & Möller 2017, 585; Tapola & Veermans 2012, 76) mukaan positiivinen palaute lisää opiskelijan minäpystyvyyden tunnetta. Vastuunkantamisen ja positiivisen palautteen ansaitsemisen tunne lisäävät sitä entisestään (Deci & Ryan 2000, 235). Saarenkedon (2016, 230) mukaan erityisesti itsestään epävarmojen oppijoiden on tärkeää saada kuulla opettajalta kommentteja suoriutumisestaan, sillä omat reflektiotaidot eivät vielä välttämättä riitä hyvän huomaamiseen. Liiallinen kontrollointi, kaoottisuus, rangaistukset ja laiminlyövä opetusympäristö voivat sen sijaan estää itse-säätelyä ja aiheuttaa turvattomuuden tunnetta (Saarenketo 2016, 248–249). Turvallisuuden-tunteesta oppimisen edellyttäjänä puhuvat myös Rauste-von Wright ym. (2003, 65): riskinotto, oman ja toisten ajatusten kyseenalaistaminen ja kysyminen ovat mahdollisia vain riittävän turvallisessa ympäristössä.

Zimmerman ja Campillo (2003, 239; ks. myös Zimmerman & Kitsantas 2017, 515–516 ja Lakkala & Veermans 2012, 68) esittelevät itsesäätelyn syklin kolme vaihetta, joihin kuuluvat ennakointi, suoritus ja itsearviointi. Itsearvioinnin jälkeen opiskelija voi ennakoida seuraavista tehtävistä suoriutumista. Ennakointivaiheessa opiskelija asettaa itselleen tavoitteita ja suunnittelee, mitä strategiaa käyttää opiskelussa. Suoritusvaiheessa opiskelija ohjaa itseään eteenpäin suunnitteleamallaan tavalla ja keskittyy suoritukseensa. Itsearviointi-vaiheessa opiskelija tarkastelee, toteutuivatko ennakoituvaiheessa asetetut tavoitteet ja toimivatko opiskelustrategiat. Tämä pohdinta toimii pohjana seuraavalle ennakointi-vaiheelle. (Zimmerman & Campillo 2003, 239). Kitsantas ja Cleary (2016, 184–185) toivovat opettajien tukevan yläkouluikäisten (engl. secondary school students) itsesäätely-

taitoja, ja Kotilaisen (2011, 165) mukaan on realistista ohjata peruskouluikäisiä oppijoita kohti itseohjautuvaa opiskelua. Verkko tekee Kotilaisen (2011, 168) mukaan oppimisprosessin näkyväksi, mikä mahdollistaa verkko-oppijan tukemisen.

2.3.4 Tutkimuksia tukitoimista verkossa

Opettajan antama tuki verkko-opiskelijoille on suunniteltava niin, että se tukee opiskelijoiden tarpeita, taitoja ja itsesäätelytasoja (Löfström ym. 2006, 66). Tapola ja Veermans (2012, 78) jatkavat, että yksittäisten kehotuksien sijaan tuen tulisi olla jatkuvaa ja räätälöityä. Tomlisonin ja Imbeaun (2010, 40) mukaan opettajan pitäisi vakuuttaa oppijat siitä, että aikoo sitkeästi tukea heitä (ks. myös Saarenketo 2016, 223). Vainionpään (2005, 193) mukaan opiskelija kokee kurssin sitä vaativampana, mitä vähemmän hän saa tukea ja kontakteja tai mitä vähemmän hänellä on itseluottamusta.

Eri opiskelijat tarvitsevat erilaisia tuki- ja ohjausmuotoja niin lähiopetuksessa kuin verkossakin. Eräs tukimuoto on opiskelijan mahdollisuus vaikuttaa itse opiskelutapoihinsa (Randi & Corno 2005, 56; Saarenketo 2016, 264), minkä laadukas verkko-opiskeluympäristö mahdollistaa. Myös oma-aikaisuus ja videoluennot voivat auttaa opiskelijoita säätelemään omaa oppimistaan heille sopivaksi. (Löfström ym. 2006, 60).

Oikein tuettu vuorovaikutus verkkokursseilla tukee yksilöiden oppimisprosessia, kun he voivat ratkaista ongelmia ryhmässä. Tiedonrakentelun lisäksi yhteiset keskustelut lisäävät yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Löfström ym. 2006, 62–63). Opiskelijat toivovat Nevgin ja Tirrin (2003) mukaan opettajan osallistuvan keskusteluihin asiantuntijan roolissa.

Palaute on tärkeä tukimuoto niin lähi- kuin verkko-opiskelussa (Suominen & Hakanurmi 2013; Nevgi & Tirri 2003). Palautteen olisi hyvä olla läpi kurssin jatkuvaa, sillä se tukee opiskelijoiden oppimisprosessia (Löfström ym. 2006, 71; ks. myös Ouakrim-Soivio 2016, 10). Tavoite ei ole, että ainoa palautteen muoto on arvosana (Ouakrim-Soivio 2016, 77). Löfströmin ym. (2006, 71–72, ks. myös Vainionpää 2005, 53) mukaan palaute voi olla opiskelijoiden antamaa vertaispalautetta tai opettajan antamaa palautetta, mutta opiskelijoita tulisi kannustaa myös jatkuvaan itsereflektioon. Suominen ja Hakanurmi (2013) neuvovat verkko-opettajaa puhumaan oppijan kanssa tämän opintojen etenemisestä, rakentamaan

palautteen osaksi oppimisprosessia, auttamaan olennaisten asioiden hahmottamisessa ja tukemaan tätä.

Rantalan (2006, 59) mukaan alisuoriutuvilla opiskelijoilla on usein huonot organisointitaidot ja heikko minäkuva, eikä hänelle riitä selkeä tavoite tai opiskelussa tarvittavat muut taidot. Alisuoriutuva opiskelija saattaa asettaa itselleen epärealistisia päämääriä ja kokee epäonnistumisten johtuvan hänestä riippumattomista syistä (Rantala 2006, 59–60).

Opettajan tehtävä opiskelijan tunteman epäonnistumisen hetkellä on tukea tätä (Rantala 2006, 69). Oppijan itseohjautumista voidaan kehittää Rantalan (2006, 69) mukaan tuen oikea-aikaisuuden (engl. scaffolding, ks. Vygotsky 1978) avulla.

Opetuksen tukena, myös verkko-opetuksessa, on mahdollista käyttää erilaisia apuvälineitä. Suominen ja Hakanurmi (2013) kehottavat opettajia ottamaan rohkeasti videot osaksi opetusta: heidän mukaansa niitä voi käyttää niin itsearvioinnin, palautteen annon kuin raportoimisen välineenä. Usein opetusvideoista pyritään tekemään hyvin lyhyitä, korkeintaan kolmen minuutin mittaisia (Guo, Kim & Rubin 2014, ks. myös Suominen ja Hakanurmi 2013), koska opiskelijoiden kiinnostus alkaa loppua 10 minuutin jälkeen, mutta viimeistään 15 minuutissa (Bergman & Sams 2012, 44). Pirnesin (2018) pro gradu -tutkielmassa todetaan valtaosan toisen asteen opiskelijoista (n=40) pitävän 2–6 minuuttia sopivana opetusvideon kestonä.

Lakkala ja Veermans (2012, 71) listaavat verkko-opiskelun apuvälineiksi muun muassa ohjeet, vihjeet ja tarkistuslistat. Tapolan ja Veermansin (2012, 78) mukaan opettajan on kuitenkin hyvä olla tietoinen opiskelijoiden yksilöllisistä eroista suunnitellessaan tukitoimia. He muistuttavat oppijan tarvitsevan tukea myös motivaation ylläpitoon (Tapola & Veermans 2012, 79).

WhatsApp (WhatsApp) on pikaviestisovellus, jolla voi tekstipohjaisen viestittelyn lisäksi lähettää yksittäisille henkilöille tai jopa 256-henkisille ryhmille kuvia, videoita ja ääniviestejä sekä soittaa puheluita ja videopuheluita. SoMe ja nuoret 2019 -katsauksen (Weissenfelt, Liukko & Nisula 2019) mukaan 89 % nuorista käyttää WhatsApp-sovellusta. Nuorista 77 % käyttää sosiaalisen median palveluita koulussa. Sosiaalisen median palveluissa nuoret haluavat jutella ystävien kanssa ja etsiä tietoa asioista. (Weissenfelt ym.

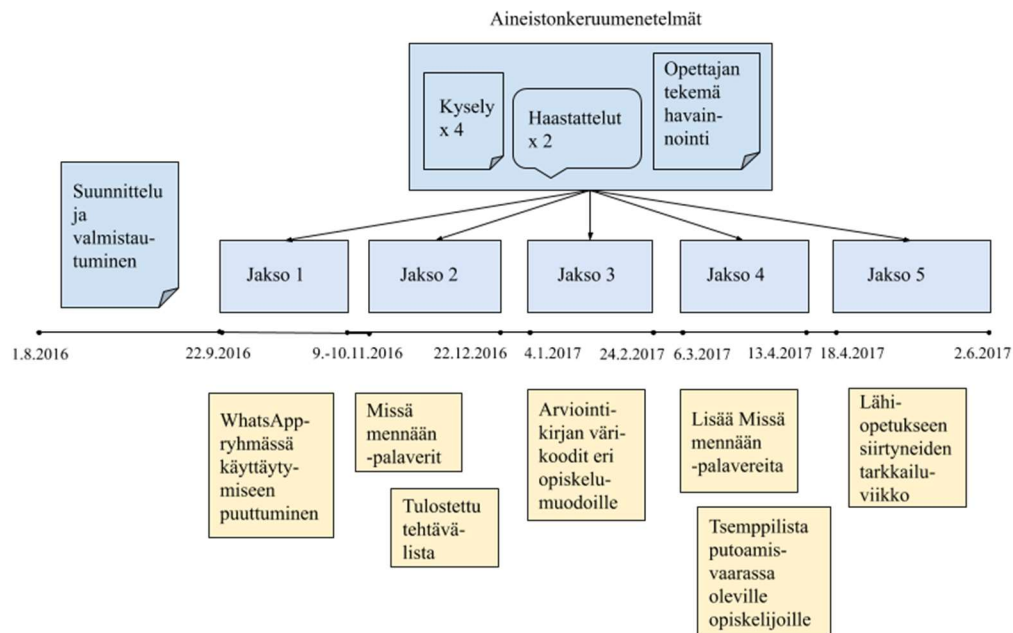
2019). Korkeakouluopiskelijat taas saattavat käyttää sosiaalisen median palveluita vertaistukikanavina verkko-opintojensa aikana (Moisio & Sääski 2019, 26). Grünthal ja Sintonen (2019) ovat tutkineet muuttuvaa luku- ja tekstikulttuuria tekemällä pilottitutkimuksen WhatsApp-sovelluksella luetusta novellista. Heidän tutkimuksensa tulokset antavat viitteitä siitä, että mobiilisovelluksen helppoutta ja nopeutta pidetään nuorten keskuudessa positiivisina tekijöinä (Grünthal & Sintonen 2019, 87). Nummenmaan (2012, 24) mukaan sosiaalisen median palveluita käytetään etäopetuksessa kuitenkin vain vähän, vaikka niiden hyödyistä opetuksessa tiedetään (ks. myös Pursiainen 2016, 117–123).

3 Tutkimuksen lähtökohdat ja käsitteenmäärittely

Tässä luvussa esitellään etnografista tutkimusprosessia tässä tutkimuksessa, äidinkielen kurssia, jolla aineistoa kerättiin, tutkimuksessa käytettyjä opetusmenetelmiä ja opetuksen monimuotoistamista. Opiskelijoiden valmiuksista ja edellytyksistä opiskella osittain tai kokonaan verkossa kerrotaan ajankäytön, motivaation, minäpystyvyyden ja tuen näkökulmista. Lopuksi määritellään joitain tutkimuksen toimijoita.

3.1 Etnografinen tutkimusprosessi tässä tutkimuksessa

Tässä tutkimuksessa aineiston keruu ja kenttätöskentely limittyivät kouluetnografialle tyypilliseen (ks. luku 2.1.2) tapaan. Kenttätöväihe kesti yhden lukuvuoden ajan. Kuvioon 1 on merkitty kenttätöväiheen opetusjaksot, aineistonkeruumenetelmät ja niiden ajoittuminen sekä opettajan kurssiin tekemät muutokset lukuvuoden aikana.



Kuvio 1. Kenttätöväihe ja sen aikana tehty aineistonkeruu ja muutokset kurssissa

Aineiston analyysi käynnistyi etnografisen tutkimuksen tapaan jo sen keruuvaiheessa (ks. luku 2.1.2) ja jatkui tulkinta- ja raportointivaiheeseen. Tutkimusluvut saatiin organisaatiotasolla helposti, mutta iso osa kerätystä dokumentaarista materiaalista (ks. luku 2.1.2) jäi käyttämättä puuttuvien huoltajien suostumusten vuoksi (ks. luku 4.1). Sen sijaan itse kentälle pääseminen oli helppoa tutkijan kaksoisroolin (ks. luku 2.1.3) vuoksi. Tutkimuksen edetessä huomattiin kuitenkin, ettei havaintojen tekoon ole kaksoisroolissa kovin paljoa aikaa, sillä palkkatyö sitoo opettajaa opetukseen (ks. luku 2.1.3).

Tulkinta- ja raportointivaihe käynnistyi vuonna 2019 (ks. luku 1.5). Raportointivaiheessa aineistoa oli rajattava (ks. luku 4), mikä on etnografiselle tutkimukselle tyypillistä (ks. luku 2.1.2). Tulkintavaiheessa pystyttiin hyödyntämään tutkijan kaksoisroolia (ks. luku 2.1.3), sillä opettajan työkokemus auttoi havaitsemaan aineistosta relevantteja asioita. Tieteellisen tutkimuksen lisäksi etnografia on myös tarina (ks. luku 2.1.2), mitä pyrittiin tuomaan esiin erityisesti osallistuvan havainnoinnin raportointiluvussa (ks. luku 5.3) minämuotoisella kerronnalla.

3.2 Äidinkielen kurssi kolmella tapaa

Kuten johdannossa (ks. luku 1.2) kerrotaan, tarve järjestää osittain tai kokonaan verkossa toteutettavia kursseja lisääntyy. Tutkimusta pohjustettiin tekemällä Jyväskylän yliopistossa koulutusteknologian syventävissä opinnoissa (TIES463 Verkkokurssin tuotantoprosessi) ammatilliseen perustutkintokoulutukseen soveltuva Äidinkieli 1 -kurssi. Kurssityö toteutettiin parityönä Tuomas Heinosen kanssa. Kurssia pilotoitiin lukuvuonna 2016–2017 Jyväskylän ammattiopistossa (nyk. Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradia) viiden eri ryhmän kanssa kolmella eri tavalla (ks. luku 2.2): lähiopetuksessa, monimuoto-opetuksessa ja verkko-opetuksessa. Kurssin alussa opiskelija sai valita, missä muodossa hän kurssia lähti suorittamaan.

Tässä tutkimuksessa kerätään aineistoa siis äidinkielen kurssilta (ks. liite G), joka oli osa viestintä- ja vuorovaikutusosaamisen osaa. Aineiston keräämisen aikaan voimassa on ollut Jyväskylän ammattiopiston opetussuunnitelma 2015 (ks. luku 1.4).

Tässä tutkimuksessa toteutettua kurssia ei enää tutkimuksen raportointihetkellä ole aktiivisessa käytössä. Opetussuunnitelmamuutoksen myötä kurssien rakennetta on muutettu, mutta Viestintä ja vuorovaikutus äidinkielellä, suomi -oppiaineen ensimmäinen teema (ent. kurssi) pitää edelleen sisällään samoja aineksia kuin edellisen opetussuunnitelman kurssi Äidinkieli 1 (ks. myös 1.4). Toteuttamistavoista ja oppimisympäristöistä opetussuunnitelmassa todetaan osaamistavoitteiden jakautuminen kahdelle eri lukuvuodelle sekä tarkennetaan osaamistavoitteiden saavuttamiseksi tehtäviä harjoituksia ja muita tehtäviä. Osaaminen osoitetaan suorittamalla opintojakson alussa nimetyt tehtävät ja tarvittaessa koe.

Ennen kurssin alkua kerättiin tietoa opiskelijoista erityisopettajan ja ryhmänohjaajien avulla. Opiskelijoilla teetettiin verkossa kysely ennen kurssin alkamista, kurssin alussa, sen keskivaiheilla ja sen lopussa. Alustuskyselyssä kartoitettiin heidän valmiuksiaan ja ajatuksiaan verkko-opinnoista. Kurssin alkamisen jälkeen osa opiskelijoista haastateltiin. Resurssien puutteen vuoksi kaikkia opiskelijoita ei voitu haastatella, eikä sillä olisi todennäköisesti saavutettu korkeampaa saturaatiota (ks. luku 2.1.2). Haastateltaviksi valikoituivat ne opiskelijat, jotka olivat epävarmoja siitä, olisiko heillä edellytyksiä pärjätä monimuoto- tai verkko-opinnoissa sekä ne opiskelijat, jotka ovat liiankin itsevarmoja omasta osaamisestaan, toisin sanoen ne, joista erityisopettaja ja ryhmänohjaaja ovat sitä mieltä, ettei osaaminen riitä. Kurssin puolivälissä opiskelijalla oli mahdollisuus vaihtaa aiemmin valitsemansa opiskelutapa toiseen. Samoja opiskelijoita haastateltiin kurssin loppuvaiheessa vielä uudelleen.

Erityisen opiskelijälähtöiseksi (ks. luku 2.2) osioksi kurssilla rakennettiin kielenhuollon osuus. Kyseisessä osiossa kustakin seitsemästä kielenhuollon osa-alueesta oli Optimassa opetusvideot ja PowerPoint-materiaalit sekä kolme tasotestiä, joita läpäisemällä opiskelija rakensi osa-alueen arvosanansa. Opiskelija sai osiossa valita itse etenemisjärjestyksen ja sen, kuinka paljon tehtäviä tekee eli sen, mitä arvosanaa osiosta tavoittelee. Osiossa oli mukana myös pelillisiä elementtejä (ks. luku 2.3.2), kuten pistelasku ja kurssin etusivulla oleva listaus parhaista pistetileistä.

3.3 Opetusmenetelmien määrittely

Opetuksen monimuotoistamisella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa äidinkielen opetuksen eri tapojen (ks. luku 2.2.2–2.2.3) lisäämistä käytäntöön erilaisten opintopolkujen (ks. luku 1.2) mahdollistamiseksi. Tässä tutkimuksessa opetusta lähestytään nykyaikaisesti (ks. luku 2.2) oppijakeskeisestä oppimiskäsityksestä, mutta behavioristiset käsitykset (ks. luku 2.2) istuvat vielä tiukassa. Esimerkiksi asiakirjamallia (ks. liite G) kurssilla opetetaan vielä tällä kurssilla hyvin opettajalähtöisesti ilman, että opiskelija saisi esimerkiksi asettaa sitä mihinkään hänelle välttämättä kovin tuttuun kontekstiin.

Tutkimuksessa käytetään kolmea erilaista opetusmenetelmää: 1) kontaktiopetusta eli lähiopetusta eli luokkahuoneopetusta, jossa kaikki opetus tapahtuu määrättyssä tilassa määrättyyn aikaan, 2) verkko-opetusta (ks. luku 2.2.2), jossa kaikki oppiminen tapahtuu tilasta ja ajasta riippumatta ja 3) monimuoto-opetusta (ks. luku 2.2.3) eli opetusta, jossa sekoitetaan lähi- ja verkko-opetusta niin, että tilaltaan ja ajaltaan määrätyt kontaktiopetustunnit tukevat verkossa tapahtuvaa opiskelua.

3.3.1 Lähiopetus

Tässä tutkimuksessa lähiopetus äidinkielen kurssilla tarkoittaa 48 oppituntia, joista jokainen on 45 minuutin mittainen. Yleensä oppitunnit olivat niin sanottuja kaksoistunteja, jolloin yhden tapaamiskerran pituus oli 90 minuuttia ja tapaamiskertoja kertyi opintojakson, noin seitsemän viikon, aikana 24 kappaletta (ks. liite G).

Opetus oli ajoittain opettaja-, ajoin opiskelijalähtöistä (ks. luku 2.2). Opettajalähtöistä opetusta suosittiin tunneilla silloin, kun opiskeltava asia oli oppijoille uusi eikä heillä ollut pääsyä itseopiskelumateriaaleihin. Opiskelijalähtöistä oppiminen taas oli, kun oppija sai itse valita tietyn osa-alueen kohdalla etenemisjärjestyksen, asetti itse itselleen tavoitteita ja työskenteli tunneilla sen mukaisesti (ks. luku 2.2).

3.3.2 Verkko-opetus

Verkko-opetus tarkoittaa tässä tutkimuksessa etäältä tapahtuvaa opetusta ja verkko-opiskelu ainakin osittain itsenäistä, etänä tapahtuvaa opiskelua. Tässä tutkimuksessa verkko-opetus oli sekä paikasta että ajasta riippumatonta (ks. luku 2.2.2), eli vuorovaikutus tapahtui lähiopetuksen kanssa lähtökohtaisesti eriaikaisesti. Opiskeltavia sisältöjä oli yhtä paljon kuin lähiopetukseen osallistuvilla opiskelijoilla, mutta 48 oppitunnin sijaan kurssiin käytettävä opiskeluaika vaihteli opiskelijakohtaisesti (ks. luku 6.1).

3.3.3 Monimuoto-opetus

Tässä tutkimuksessa monimuoto-opetus tarkoittaa lähi- ja verkko-opiskelun yhdistämistä suhteessa 1:1, eli puolet kurssista suoritetaan lähiopetuksessa, puolet verkossa. Lähiopetustunnit valittiin kurssisuunnitelmasta (ks. liite G) siten, että ne tukisivat mahdollisimman hyvin etänä tapahtuvaa opiskelua (ks. luku 2.2.3). Esimerkiksi opiskelijoille oletettavasti entuudestaan uudet asiat, kuten asiakirjastandardi, pyrittiin käsittelemään lähiopetuspäivinä (ks. luku 2.3.3).

3.4 Valmiudet ja edellytykset opiskella verkossa

Tässä tutkimuksessa kartoitettiin opiskelijoiden valmiuksia ja edellytyksiä neljästä näkökulmasta: 1) ajankäytön hallinta, 2) vastuun ottaminen opinnoista, 3) minäpystyvyys ja 4) tukitoimet verkossa.

3.4.1 Ajankäytön hallinta verkko-opiskelun kontekstissa

Monimuoto- ja verkko-opiskelijoiden tehtäviin kuului oman aikataulun laatiminen verkko-opiskelua varten. Kurssin puolivälissä opiskelijoilta kysyttiin, miten hänen kurssin alussa tekemänsä aikataulu on pitänyt. Lisäksi kysyttiin, miten opiskelu on sujunut tähän asti ja ovatko he opiskelleet ahkerasti. Tehtyjä kurssin osa-alueita kartoitettiin kysymällä, mitä opiskelijat olivat puoliväliin mennessä suorittaneet. Kurssin lopussa opiskelijoilta kysyttiin ajankäytöstä kurssin jälkimmäisellä puoliskolla.

Ajanhallintaa kartoitettiin myös loppuhaastattelussa, joissa haastateltavilta tiedusteltiin, onko heillä vielä tehtäviä tekemättä.

3.4.2 Motivaatio ja vastuun ottaminen

Opiskelijoiden opiskelumotivaatiota ja kykyä ottaa vastuuta omista opinnoistaan verkossa kartoitettiin kurssin alustuskyselyssä, jossa tiedusteltiin heidän kiinnostustaan erilaisia opetus- ja opiskelumuotoja sekä tietotekniikkaa kohtaan. Alkukyselyssä opiskelijoilta kysyttiin lupaa käyttää kyselytuloksia osana tutkimusta. Samalla opiskelijoiden piti nimittäin vakuuttaa osallistuvansa muiden kurssien opetukseen opiskelumuodon valinnasta riippumatta. Opiskelijoilta kysyttiin alkukyselyssä myös odotuksia alkavan kurssin suhteen asteikolla 1–5, jossa 1 = ei minkäänlaisia odotuksia ja 5 = tästä tulee mahtava kurssi, odotukset ovat korkealla.

Puolivälissä tiedusteltiin opiskelijoilta myös tähän asti toimivia ja hauskoja asioita kurssilla sekä ikäviä tai toimimattomia asioita kurssilla sekä kartoitettiin tähän asti jo tehtyjä tehtäviä. Opiskelija sai halutessaan vaihtaa opiskelumuodon toiseen. Valintansa jälkeen häneltä kysyttiin, miten hän luulee päätöksensä vaikuttavan loppukurssiin.

Loppukyselyssä opiskelijoilta tiedusteltiin syitä mahdollisille kurssin puolivälin vaihdoksille ja kokemuksia vastuun ottamisesta omasta opiskelusta ja oppimisesta. Opiskelijoilta kysyttiin myös halukkuudesta opiskella verkossa tulevaisuudessa.

Haastatteluissa opiskelijoilta kysyttiin syytä verkko-opiskelun valitsemiselle. Lisäksi syvennettiin kysymystä tietotekniikasta kiinnostumisesta ja kysyttiin alkukurssin odotuksista valittua opiskelumuotoa kohtaan. Loppuhaastatteluissa tehtävien tekemistä koskeva kysymys kartoitti ajanhallinnan lisäksi motivaatiota ja vastuunottoa koskevia taitoja.

3.4.3 Minäpystyvyys

Tässä tutkimuksessa havainnoidulla äidinkielen kurssilla sen kurssisisältöihin nivottiin voimakkaasti oppimaan oppimisen ja itsereflektion taitoja. Pohdinta- ja itsearviointi-

tehtävien tarkoitus kurssilla on saada oppija luomaan itselleen vakaa kuva itsestään oppijana. Minäpystyvyys ja itsereflektion taidot ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa (ks. luku 2.3.3).

Alustuskyselyssä opiskelijoiden minäpystyvyyttä kartoitettiin kysymyksillä aiemmista verkkokursseista, kiinnostuksesta tietotekniikkaa kohtaan, heidän tietokoneen käyttötottumuksistaan sekä heidän opiskelussa tarvittavista IT-taidoistaan. Kurssin alkukyselyssä opiskelijat valitsivat oman harkintansa mukaan heille sopivan opiskelumuodon. Kurssin puolivälissä opiskelijoiden minäpystyvyyttä kartoitettiin kysymyksillä opiskelun sujuvuudesta, hauskoista tai ikävistä asioista kurssilla, halukkuudesta vaihtaa opiskelumuotoa ja sen mahdollisista seurauksista. Loppukyselyssä opiskelijoilta kysyttiin vielä heidän arviotaan heidän IT-taidoistaan ja kurssin opituista asiasisällöistä, mahdollisen opiskelumuodon vaihtamisen seurauksista sekä itsearviointi- ja pohdintatehtävien merkityksestä.

Haastatteluissa kurssin puolivälissä minäpystyvyyttä kartoitettiin kysymyksillä kiinnostuksesta tietotekniikkaa kohtaan, opiskelumuodon valinnasta sekä odotuksista kurssia kohtaan. Loppuhaastatteluissa opiskelijoilta kysyttiin vielä opiskelumuodon sopivuudesta opiskelijalle, kiinnostuksesta toisia verkkokursseja kohtaan sekä heidän kokemuksiaan opiskelijoiden tarvitsemista tiedoista ja taidoista verkko-opinnoissa.

3.4.4 Tukitoimet verkossa

Tutkimuksessa etsittiin myös opiskelijoiden mielestä ja todellisuudessa toimivia tukitoimia verkossa opiskelun mahdollistamiseksi.

Alustuskyselyssä tukitoimien tarpeellisuutta kartoitettiin lähinnä kysymyksellä opiskelijoiden IT-taidoista. Alkukyselyssä opiskelijolta kysyttiin suostumusta WhatsApp-sovelluksen käyttämiseksi tuki- ja viestintäkanavana. Kurssin puolivälissä tukitoimien tarpeellisuutta kartoitettiin kysymyksillä toimivista tai toimimattomista asioista kurssilla. Loppukyselyssä opiskelijoilta kysyttiin WhatsApp-sovelluksen käyttämisestä viestintäkanavana, heidän mielestään toimivista tukitoimista verkkokursseilla sekä arviota heidän saamastaan tuesta kurssin aikana.

Haastatteluisissa opiskelijoilta kysyttiin tukitoimista, joista he kokivat hyötynensä ja joita he toivoisivat lisää verkkokursseille.

3.5 Tutkimuksen toimijoiden määrittely

Tutkimukseen liittyviä relevantteja toimijoita ovat tutkija, opettaja ja opiskelijat.

3.5.1 Opiskelija

Tässä tutkimuksessa käytetään rinta rinnan käsitteitä oppija, opiskelija ja haastateltava. Haastatteluiden yhteydessä voidaan puhua myös informanteista (ks. luku 2.1.2), mutta tässä tutkimuksessa puhutaan tästä eteenpäin haastateltavista tai opiskelijoista.

3.5.2 Tutkija, opettaja

Tässä tutkimuksessa tutkija ja opettaja ovat sama henkilö. Heidän roolinsa on kuitenkin haluttu erottaa mm. tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi (ks. luku 2.1.4). Toimin tutkittavana olevien opiskelijoiden opettajana kursseilla, joten vaikutan osaltani tutkittaviin ja heidän vastauksiinsa (ks. luvut 2.1.2 ja 2.1.4). Lisäksi olen itse ollut suunnittelemassa kurssin rakennetta ja pedagogisia ratkaisuja. Tästäkin huolimatta tutkimukseni on etnografia, ei toimintatutkimus (ks. luku 2.1.3), mikä johdannossa (1.3) jo perustellaan.

4 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa kerrotaan työn tavoitteista ja tutkimuskysymyksistä. Lisäksi kerrotaan tutkimuksessa käytetyistä tiedonkeruu- ja analysointimenetelmistä. Sekä laadullisten että määrällisten aineistojen käyttäminen yhdessä tutkimuksessa perusteltiin luvussa 2.1.2.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää peruskoulunsa päättäneiden opiskelijoiden valmiuksia tehdä verkko-opintoja. Lisäksi on tarkoitus selvittää, miten opettaja voi tukea omalla työllään verkko-opiskelijaa. Etnografiselle tutkimukselle tyypillisesti tutkimussuunnitelma elää tutkimuksen edetessä (ks. luku 2.1.2). Tutkimuksen alkuvaiheessa tutkimuskysymykset koskivat verkko-opinnoista suoriutumista tai niissä menestymistä, verkkokursseilla tarjottavaa apua ja ohjausta sekä kurssin ja opetuksen kehittämistä verkko-opiskelun mahdollistamiseksi.

Myöhemmin tutkittaviksi asioiksi opiskelijoiden valmiuksissa ovat valikoituneet ajanhallinta verkko-opiskelun kontekstissa, opiskelumotivaatio ja vastuun ottaminen opinnoista verkossa, minäpystyvyys sekä tukitoimet verkossa. Valintaan vaikutti se, että eri aineistoissa alkoi niiden analysointivaiheessa (ks. luvut 2.1.2 ja 3.1) toistua edellä mainittuja asioita ja ne alkoivat vaikuttaa kiinnostavilta tutkimuskysymysten kannalta.

Tutkimuksen lopullisiksi tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

- 1) Mitä ovat ammatillisen perustutkinnon aloittavan nuoren opiskelijan verkossa oppimisen edellytykset?
- 2) Millaiset valmiudet ammatillisen perustutkinnon aloittavilla opiskelijoilla on opiskella osittain tai kokonaan verkossa?
- 3) Millaisia tukitoimia em. opiskelijat tarvitsevat huomioonottaen verkossa oppimisen edellytykset sekä heidän valmiutensa opiskella verkossa?

Ensimmäinen kysymys avaa pedagogisen näkökulman verkko-opetukseen. Toinen kysymys kartoittaa opiskelijoiden verkko-opiskeluvalmiuksia. Kolmas kysymys kartoittaa tukitoimia, joista opiskelijat voisivat hyötyä verkko-opiskelussa. Kysymyksiä tutkittiin tarkastelemalla opiskelijoiden edistymistä kursseilla. Aineistoa johdettiin kyselyistä, haastatteluista, opettajan kurssipäiväkirjoista ja kurssisuoritusmerkinnöistä.

4.1 Tutkimuskohde ja kenttä

Kenttätyöskentelyvaihe (ks. luku 2.1.2) toteutettiin Jyväskylän ammattikoulun (ks. luvut 1.2 ja 1.4) yhteisten tutkinnon osien jaksoilla lukuvuotena 2016–2017.

Tutkimukseen valituilla kursseilla (ks. luku 1.5) opiskeli yhteensä 93 opiskelijaa, joista suurin osa oli alaikäisiä. Tutkimusorganisaatio asetti tutkimuksen toteuttamisen ehdoksi tutkimusluvan saamisen alaikäisten opiskelijoiden huoltajilta. Lupaa ei saatu läheskään kaikilta huoltajilta. Myös opiskelijoilta kysyttiin lupaa kyselytulosten ja haastatteluiden käyttämiseksi, ja lopulta lupa saatiin vain 53 huoltajalta tai opiskelijalta. Kurssien todelliset ryhmäkoot olivat 23, 17, 21, 27 ja 12 opiskelijaa.

Opiskelijat olivat eri aloilta: kursseille osallistui liiketalouden, logistiikan, kone- ja metallialan, elintarvikealan ja tietotekniikan perustutkinto-opiskelijoita. Samaan aikaan tutkimuksen kanssa opiskelijoilla oli vain muita yhteisten aineiden (ks. luku 1.2) opintoja. Opiskelijoita ei profiloitu henkilökohtaisten ominaisuuksien, kuten sukupuolen, perusteella.

4.2 Tiedonkeruumenetelmät

Tutkimuksen aineistoa on kerätty osin määrällisesti, osin laadullisesti (ks. luku 2.1.2). Opetuksen lomassa tehdyssä tutkimuksessa on luontevaa käyttää aineiston hankintaan opettajan tekemiä strukturoituja kyselyitä ja haastatteluita, mutta myös systemaattista, osallistuvaa havainnointia (ks. luku 2.1.3). Tässä tutkimuksessa määrällisin menetelmin kerätty aineisto taustoittaa tuloksia, kun laadullisin kerätty materiaali taas syventää niitä (ks. luku 2.1.2).

Aineistoa on muodostettu kerätyn dokumentaarisen materiaalin (ks. luku 2.1.2) pohjalta. Kenttätyövaiheessa (ks. luku 2.1.2) tehtiin 20 kyselyä, 20 haastattelua ja opettajan päiväkirjamerkintöjä eli etnografisen tutkimuksen käsittein (ks. luku 2.1.1) erilaisia kenttämuistiinpanoja viiden jakson ajalta. Kyselylomakkeet ja haastattelurungot ovat liitteinä (liitteet A–F).

4.2.1 Kyselyt

Tutkimuksen aikana toteutettiin viisi neljän kyselyn sarjaa. Kyselyt (liitteet A–D) olivat osittain strukturoituja, internetissä täytettäviä Microsoft Office -ohjelmiston Forms-lomakekyselyitä, jotka sisälsivät sekä valintakysymyksiä että avokysymyksiä. Kyselyt ja niihin saadut vastaukset tallennettiin opettajan tietokoneen kovalevylle ja anonymisoituina pilvipalveluun niiden säilymisen takaamiseksi (ks. luku 2.1.4).

Vaikka kyselyvastauksia on paljon, on kyselyiden vastausten rooli tutkimuksessa taustoittava (ks. luku 4). Kysymyksistä ja niiden vastauksista on valittu tutkimukseen mukaan ne, joiden avulla saatiin taustoitettua tutkimuskysymyksiin liittyvää tietoa (ks. luku 4).

4.2.2 Haastattelut

Haastattelulla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa henkilökohtaista haastattelua, jossa tutkija esittää suulliset kysymykset ja kirjaa vastaukset muistiin (ks. luku 2.1.2). Tässä tutkimuksessa tehdyt haastattelut ovat puolistrukturoituja teemahaastatteluja, mikä ei ole täysin etnografialle tyypillistä (ks. luku 2.1.2), mutta haastateltujen nuoren iän huomioonottaen kuitenkin perusteltua (ks. luku 2.1.2). Haastattelussa käytetään avoimia ja puoliavoimia kysymyksiä. Haastattelurungot ovat liitteinä (liitteet E–F).

Jokaisesta tutkittavasta ryhmästä valittiin yksi tai useampi opiskelija haastateltavaksi. Heidät pyrittiin valitsemaan (ks. luku 3.2) niin, että haastateltavissa olisi sekä lähi-, monimuoto- että verkko-opiskelijoita, mutta lopulta osa tehdyistä haastatteluista jouduttiin lupien puuttumisen vuoksi (ks. luku 4.1) hylkäämään.

Tutkimuksessa haastateltava on saanut tutustua kysymyksiin etukäteen tilanteen jännittävyyden (ks. luku 2.1.2) lieventämiseksi. Tutkija auttoi haastateltavia määrittelemällä käsitteitä tarvittaessa (ks. luku 2.1.2) opiskelijoiden rohkaisemiseksi. Haastattelut nauhoitettiin puhelimen nauhoitussovelluksella, ja siitä sovittiin haastateltavan kanssa aina etukäteen, kuten hyvän tavan mukaista on (ks. luku 2.1.2). Osa haastatteluista toteutettiin ryhmähaastatteluina (ks. luku 2.1.2), mikä purki osaltaan haastateltavien jännitystä.

4.2.3 Havainnointi

Kenttäaineistokirjan (ks. luku 2.1.2) sijaan kenttäaineistot koostuvat pikaisesti arviointilistojen ja muiden muistiinpanojen sivuihin käsin kirjoitetuista huomioista. Lisäksi erityisen kenttäaineistokirjan pitäminen olisi ollut koulun hektisessä arjessa hyvin vaikeaa (ks. luvut 2.1.3 ja 2.2.1). Kentällä kirjoitetut muistiinpanot kannattaisi kirjoittaa puhtaiksi mahdollisimman pian (ks. luku 2.1.2), mutta sitä ei ehditty tekemään.

Havainnointi on tässä tutkimuksessa osallistuvaa havainnointia, ja havainnoinnin yhteydessä tehdyt koskivat opiskelijoiden toimintaa ja kurssilla toimimista havainnointijakson eri vaiheissa. Havainnoinnin osallistuminen tässä tutkimuksessa on luonnollista, sillä tutkimusta on tehty opetustyön ohessa (ks. luvut 2.1.2 ja 2.1.3). Tässä tutkimuksessa tutkijalla on kaksinainen rooli: yhtäältä tutkija on oppimassa, toisaalta sama henkilö opettaa (ks. luku 2.1.3). Näiden roolien sekoittuminen olisi tutkimukselle haitallista (ks. luku 2.1.4), ja siksi opiskelijoita informoitiin kurssin edetessä useita kertoja siitä, että tutkimus ja oppimistilanne ovat samanaikaisuudestaan erillisiä asioita, eikä toinen niistä vaikuta toiseen.

4.2.4 Arvosanat

Opettaja listasi kurssin aikana tehdyistä tehtävistä arvosanalistoja, joista johdettiin kurssiarvosanat. Arvosanoja ei listattu tutkimukseen opiskelijoita yksilöiden. Arvosanojen keskiarvoja käytettiin kuitenkin apuna verratessa oppimistuloksia ja opiskelijoiden minäpystyvyyden tunnetta (ks. luku 2.3.3).

4.3 Analyysimenetelmät

Koska osa aineistosta on kerätty määrällisin menetelmin (ks. luku 4), kaikkea aineistoa ei analysoida (ks. luku 2.1.2) laadullisin menetelmin. Osin määrällisesti ja osin laadullisesti analysoidaan kyselyiden vastauksia ja arvosanoja. Laadullisesti tarkastellaan haastatteluita ja havainnointia.

4.3.1 Kyselyistä saatujen vastausten analysointi

Osa kyselyiden vastauksista on analysoitavissa lukuina, kun ne taulukoidaan (ks. luku 2.1.2). Osa kysymyksistä oli avokysymyksiä, joita ei voi analysoida tilastollisin menetelmin (ks. luku 4.2.1). Tässä tutkimuksessa kyselyt taulukoitiin (ks. luku 2.1.2) ja avokysymysten vastauksista ne, joita tutkimukseen lopulta valittiin, teemoiteltiin (ks. liite I) kvantifiointia varten.

4.3.2 Haastatteluiden analysointi

Jotkin haastattelut jäivät sisällöltään hyvin niukoiksi (ks. luku 2.1.2). Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan lähdetty purkamaan vähäsanaisia haastatteluja esimerkiksi keskusteluanalyysin (ks. luku 2.1.2) avulla, vaan litteroidusta raakatekstistä käyttöön otettiin (ks. luku 2.1.2) ne haastatteluiden osat, jotka osoittautuivat merkityksellisiksi tutkimuksen kannalta. Ryhmähaastatteluiden (ks. luku 4.2.2) päällekkäisyyksiä on pyritty analysointivaiheessa purkamaan luettavuuden helpottamiseksi.

Tässä tutkimuksessa sanatarkasti litteroitu raakateksti vietiin tekstinkäsittelyohjelmalla taulukkoon ja hajotettiin segmenteiksi eri riveille. Raakatekstin viereen luotiin kaksi uutta saraketta, joista ensimmäiseen koodattiin yksi- tai kaksisanaisesti raakatekstisegmentin sisältö ja toiseen sarakkeeseen luotiin koodauksen perusteella neljä erilaista luokkaa. Näiden luokkien avulla raakatekstiä jäsennettiin uudelleen haastatteluiden sisällönanalyysissa.

4.3.3 Havainnoinnin analysointi

Opettaja teki erilaisia muistiinpanoja kenttävaiheen (ks. luku 2.1.2) aikana. Niitä olivat ennen kursseja suunnittelulistat sekä kurssien aikana arviointilistan, etenemislomakkeiden ja kurssisuunnitelmien marginaaleihin tehdyt merkinnät. Niiden pohjalta opettaja kirjoitti tutkimusta varten päiväkirjamaista tekstiä yksikön ensimmäisessä persoonassa (ks. luku 2.1.2). Muistiinpanoista valittiin raportoitaviksi ne kohdat, joilla on lisäarvoa tutkimuskysymysten (ks. luku 4) valossa. Merkinnät koottiin tekstiksi kenttätyövaiheen mukaiseen aikajärjestykseen.

4.3.4 Muun dokumentaarisen aineiston analysointi

Arvosanalistoista koottiin jakso- ja opiskelumuotokohtaiset keskiarvot taulukkolaskentaohjelmalla. Niiltä osin, kun jotain opiskelumuotoa ei ollut opiskelemassa jollain jaksolla yksikään opiskelija, merkittiin taulukkoon viiva (-). Hylätty arvosana merkittiin taulukkoon nollana (0).

5 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esitetään tutkimuksen tulokset. Tuloksia raportoidaan sekä kronologisesti että tutkimuskysymyksistä nousseiden luokitteluiden (ks. luku 4) avulla sen mukaan, mikä palvelee tutkimuksen etnografista luonnetta (ks. luku 2.1) parhaiten.

5.1 Kyselyiden vastaukset

Kyselyitä pidettiin jokaista kurssia kohden neljä kappaletta (ks. luku 3.1, kaavio 1). Raporttiin on kirjoitettu vain luvan saaneiden (ks. luku 4.1) opiskelijoiden vastaukset. Kyselyvastauksia tarkastellessa on otettava huomioon, että saman kurssin opiskelijat eivät kaikki vastanneet kaikkiin kyselyihin. Lisäksi on mainittava, että eri alojen opiskelijat eivät todennäköisesti juuri keskustelleet keskenään verkkokurssista, eli ryhmien välinen tiedonsiirto lienee ollut hyvin vähäistä tai jopa olematonta. Tästä ei kuitenkaan ole varmuutta eikä siihen siksi jäljempänä tutkimuksessa palata.

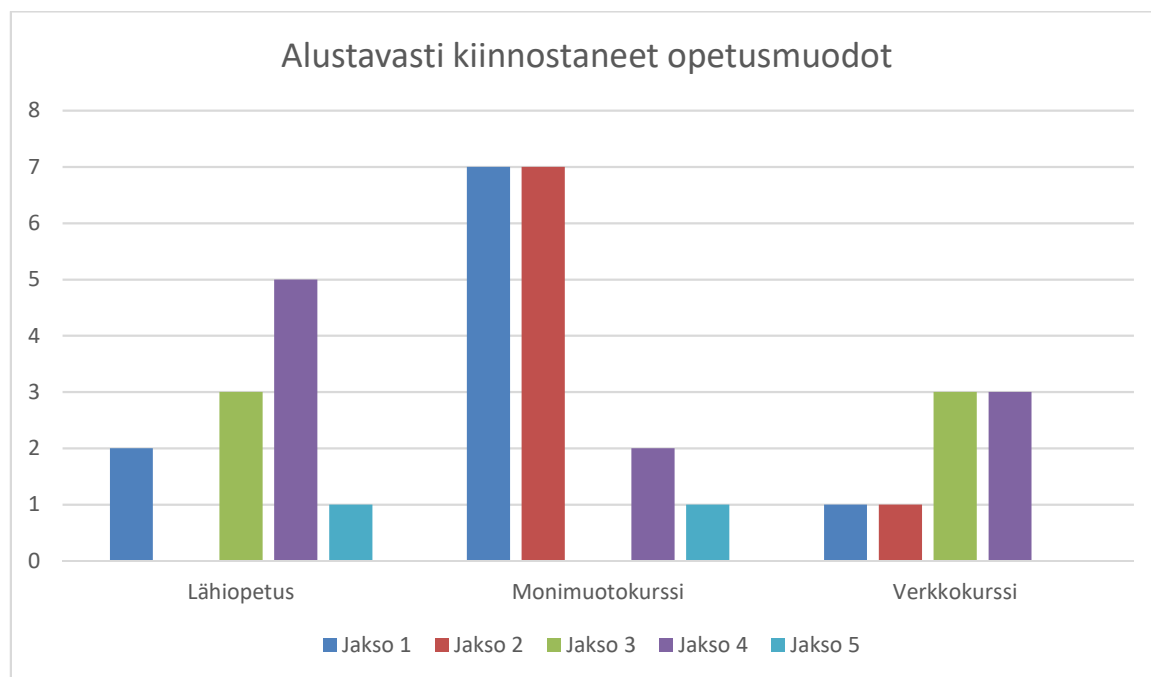
Tutkimuksesta on rajattu pois ne kyselyiden kysymykset, jotka eivät tuota lisäarvoa tutkimuskysymysten (ks. luku 4) ratkaisemiseksi. Tulokset raportoidaan niistä kysymyksistä, jotka liittyvät 1) ajanhallintaan, 2) motivaatioon ja vastuun ottamiseen, 3) minäpystyvyyteen ja 4) verkko-opiskelun tukitoimiin. Avokysymyksien vastauksia teemoiteltiin ja kvantifioitiin taulukoihin (ks. liite I).

Kyselyiden vastaukset raportoidaan kyselyittäin niin, että ensin analysoidaan viisi alustuskyselyä, toiseksi viisi alkukyselyä, seuraavaksi viisi puolivälikyselyä ja viimeiseksi viisi loppukyselyä. Kyselyittäin luokittelua voidaan perustella sillä, että tutkimuksessa ei haluta painottaa tiettyä jaksoa tai opiskelijaa, vaan saada aikaiseksi niin sanottu tiheä kuvaus (ks. luku 2.1).

5.1.1 Alustuskyselyt

Alustuskyselyt pidettiin ennen jaksojen alkamista. Opiskelijoihin otettiin yhteyttä Wilma-
viestillä, jossa kerrottiin tulevasta kurssista ja pyydettiin vastaamaan kyselyyn.

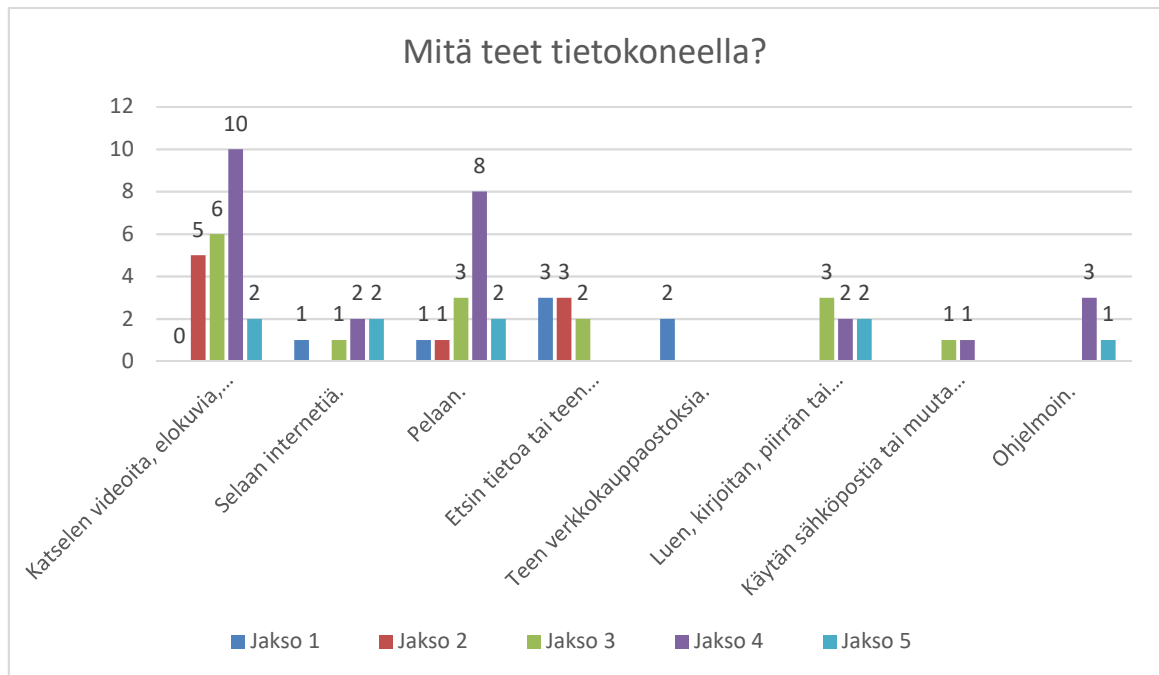
Opiskelijoilta kartoitettiin kiinnostusta monimuoto- tai verkkokurssin suorittamista kohtaan tulevassa jaksossa. Kuviosta 2 huomataan, että kiinnostusten kohteissa oli hajontaa niin kurssimuotojen kuin jaksojenkin osalta. Yhteensä 36 alustuskyselyyn vastanneesta opiskelijasta 11 oli alustavasti kiinnostunut lähiopetuksesta, 17 monimuotokurssista ja 8 verkkokurssista.



Kuvio 2. Alustuskyselyssä opiskelijoita kiinnostaneet opetusmuodot

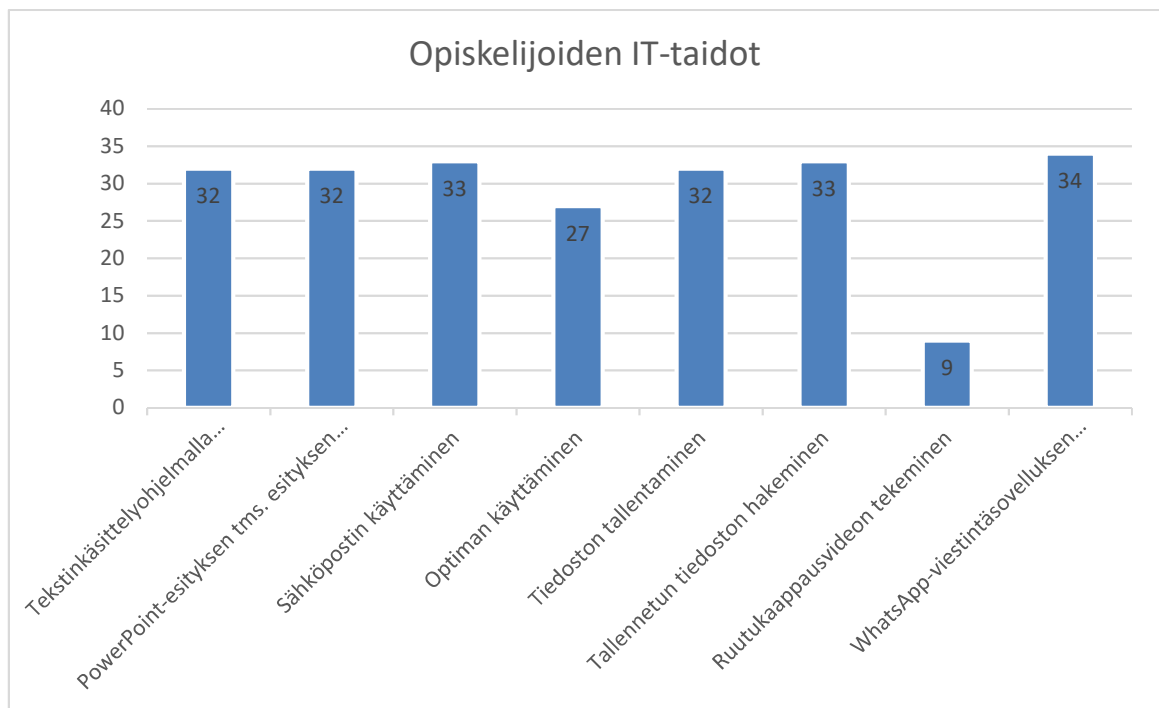
Valtaosa alustuskyselyyn vastanneista opiskelijoista ilmoitti olevansa kiinnostunut tietotekniikasta. Ne opiskelijat, joita tietotekniikka ei kyselyn mukaan kiinnosta, ilmoittivat syyksi, etteivät he omasta mielestään osaa käyttää tietokonetta tai jotain ohjelmaa tarpeeksi hyvin (kaksi mainintaa), he tekevät mieluummin töitä kynällä ja paperilla (kaksi mainintaa) tai tekevät vapaa-ajallaan jotain muuta kuin ovat tekemisissä tietotekniikan kanssa (yksi maininta).

Opiskelijoilta kysyttiin avokysymyksellä, mitä he tekevät tietokoneella. Heitä johdateltiin kysymällä pelaavatko he, katsovatko he videoita, kirjoittavatko tai muuta sellaista. Opiskelijat käyttivät tietokonetta vastausten (kuviokuva 3; taulukko 6) mukaan sekä viihde- että tiedonhaku- ja viestintätarkoituksessa.



Kuvio 3. Opiskelijoiden tietokoneen käyttötottumukset

Opiskelijat arvioivat opiskelussa tarvittavan IT-osaamisensa pääsääntöisesti hyväksi (kuvio 4): Opiskelijat totesivat osaavansa kirjoittaa tekstinkäsittelyohjelmalla (32/36), tehdä PowerPoint-esityksen tms. esityksen (32/36), käyttää sähköpostia (33/36) ja Optimaa (27/36), tallentaa tiedoston (32/36), hakea tallennetun tiedoston (33/36) ja käyttää WhatsApp-sovellusta (34/36). Ruutukaappausvideon ilmoitti osaavansa tehdä kaikista alustuskyselyyn vastanneista opiskelijoista vain joka neljäs (9/36).



Kuvio 4. Opiskelijoiden IT-taidot

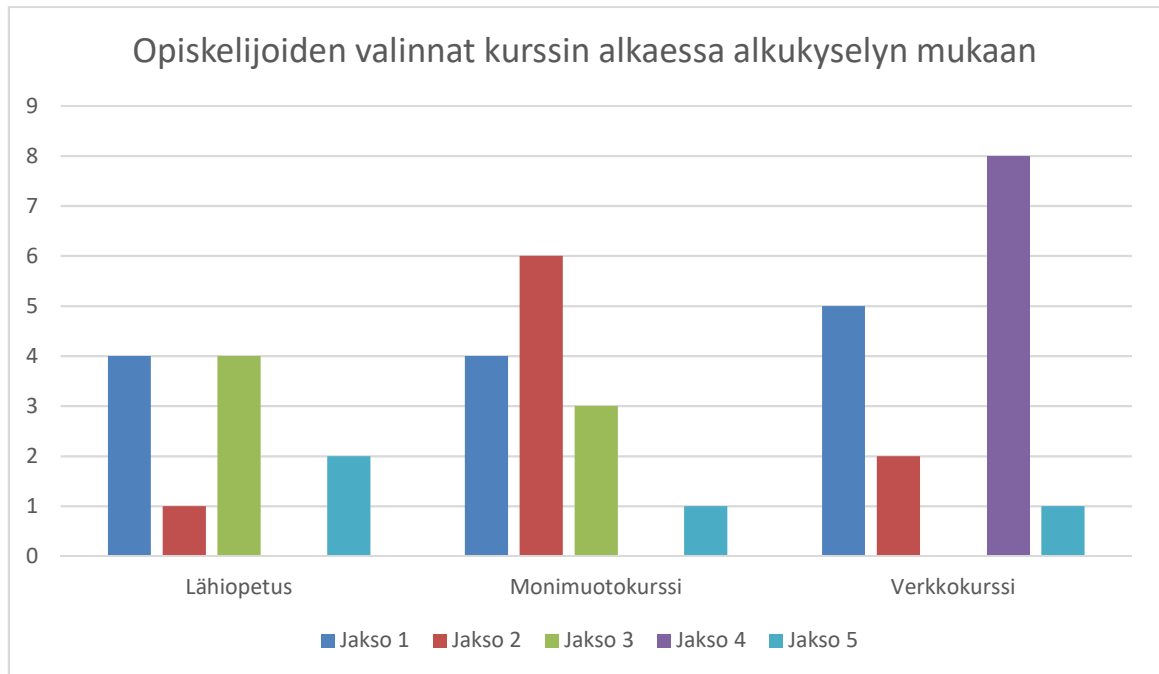
Opiskelussa tarvittavat IT-taidot arvioitiin siis hyväksi, mutta joukossa oli myös opiskelijoita, jotka eivät oman ilmoituksensa mukaan osanneet käyttää tekstinkäsittelyohjelmaa, tallentaa tiedostoa tai käyttää sähköpostia, mitä voitaneen pitää niinä perustavanlaatuisina IT-taitoina, joita etäopiskelu vaatii (ks. luku 2.3).

5.1.2 Alkukyselyt

Alkukyselyssä opiskelijoilta pyydettiin lupa tutkimukseen ja vakuutus muille lukujärjestykseen merkityille tunneille osallistumisesta riippumatta valitsemastaan opiskelumuodosta. Valtaosa opiskelijoista antoi luvan käyttää kyselyistä kerättyjä vastauksiaan tutkimuksessa ja vakuutti osallistuvansa muiden kurssien opetukseen.

Alkukyselyyn vastanneista opiskelijoista lähiopetuksessa aloitti 11 opiskelijaa, monimuotokurssilla 14 ja verkkokurssilla 16 opiskelijaa (kuvio 5). Näissä luvuissa ei oteta huomioon kaikkia tutkimukseen osallistuneita, luvan antaneita ja saaneita opiskelijoita, vaan ainoastaan heistä alkukyselyyn vastanneet opiskelijat. Kaikista tutkimukseen osallistuneista,

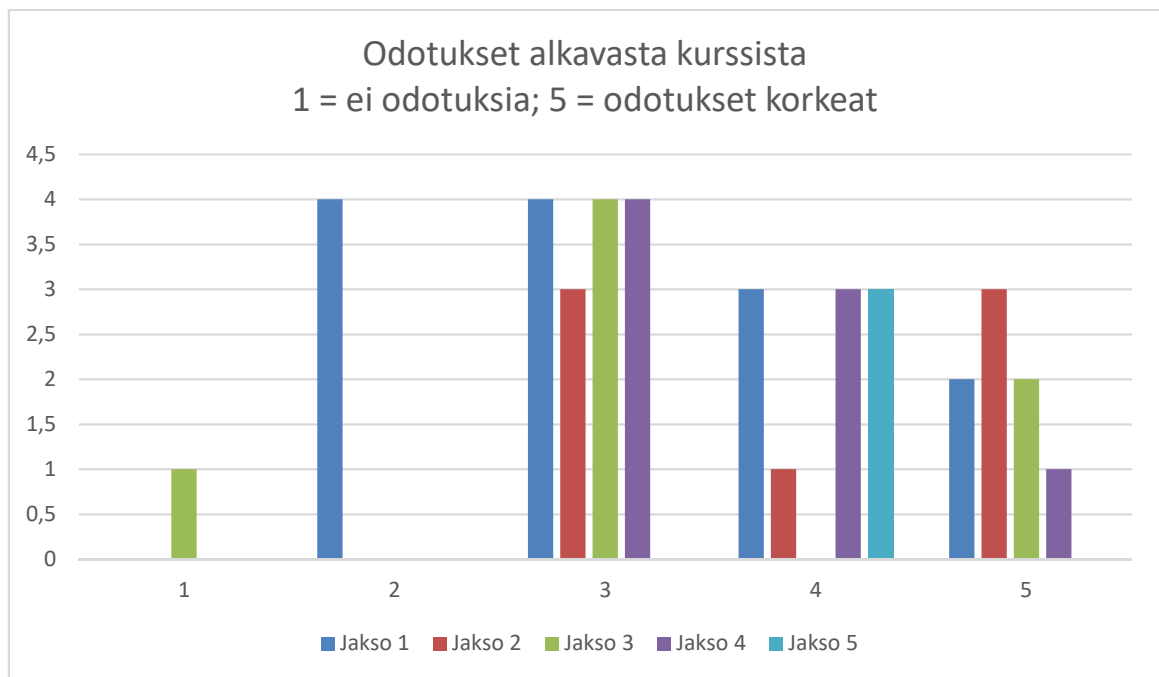
luvan antaneista ja saaneista opiskelijoista lähiopetuksessa aloitti 15, monimuotokurssilla 20 ja verkkokurssilla 18 opiskelijaa.



Kuvio 5. Opiskelijoiden valinnat kurssin alkaessa alkukyselyn mukaan

WhatsApp-sovelluksen käyttämiseen suostui suurin osa alkukyselyyn vastanneista opiskelijoista. Viisi opiskelijaa halusi kuitenkin viestiä vain Wilman kautta.

Opiskelijat asettivat alkaville kursseille odotuksiksi keskiarvon 3,1. Kuvioista 6 nähdään, että odotukset vaihtelivat jaksoittain molempiin suuntiin.



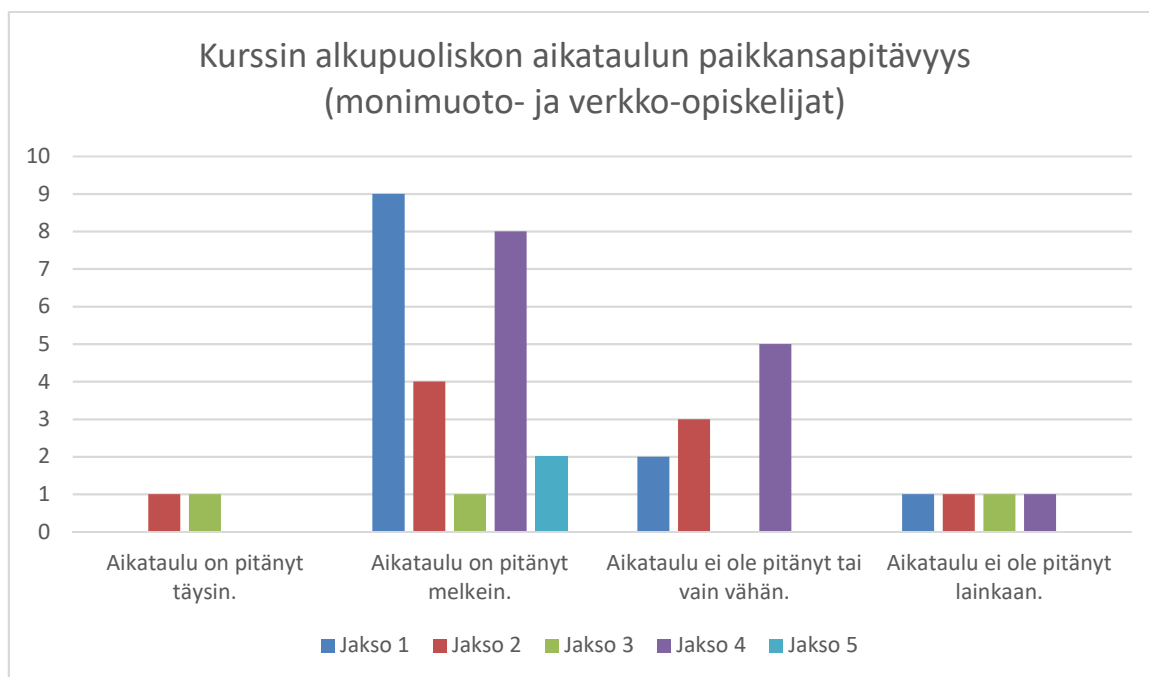
Kuvio 6. Opiskelijoiden odotukset kurssien alkaessa

Suurinta vaihtelu oli kolmannessa jaksossa. Muiden jaksosten vastaajat asettivat odotuksensa alkavasta kurssista tasaisemmin annetulle asteikolle. Pääsääntöisesti odotukset olivat hyviä.

5.1.3 Puolivälikyselyt

Puolivälikyselyssä tämän tutkimuksen kannalta relevantteja kysymyksiä ovat ne, joissa opiskelijoilta kysyttiin heidän aikatauluistaan ja etenemisestään kurssilla, heidän tähän asti jo opiskelemistaan asioista kurssilla, positiivisiksi ja negatiivisiksi asioiksi mieltämistään asioista kurssilla, halukkuutta vaihtaa opiskelumuotoa loppukurssin ajaksi ja mahdollisen vaihdon vaikutuksia.

Opiskelijoilta, jotka olivat olleet monimuoto- tai verkkokurssilla, kysyttiin heidän kurssin alussa laatimansa aikataulun paikkansapitävyydestä (kuvio 7).



Kuvio 7. Monimuoto- ja verkko-opiskelijoiden näkemys heidän aikataulunsa paikkansapitävyydestä kurssin ensimmäisellä puoliskolla

Vain kaksi vastanneista oli sitä mieltä, että heidän aikataulunsa oli pitänyt kurssin puoliväliin. Heistä toinen oli monimuoto- ja toinen verkko-opiskelija. Melkein onnistuneina aikatauluaan piti 24 opiskelijaa, melkein puolet vastanneista. 10 vastanneista oli sitä mieltä, ettei heidän aikataulunsa oikein pitänyt tai vain vähän. Neljä vastanneista ilmoitti, ettei heidän aikataulunsa ollut pitänyt lainkaan. Heistä yksi oli monimuotokurssilla ja kolme verkossa.

Opiskelijat arvioivat etenemistään omin sanoin. Avokysymyksen jatkokysymys johdatteli vastamaan kyllä tai ei (ks. liite I, taulukko 7), mutta vastaukset eivät jääneet yksisanaisiksi. Valtaosa oli sitä mieltä, että opiskelu oli sujunut ihan hyvin.

“Oon opiskellu oman jaksamisen mukaan ja hyvin sujunut.”

Muutamassa vastauksessa nousi esiin havainto siitä, että pitäisi olla ahkerampi tai ettei opiskelu suju lainkaan.

“Olen opiskellut mielestäni opiskellut melko hyvin, mutta en ole aina jaksanut tehdä tehtäviä asettamani aikataulun nukaan.”

Ne opiskelijat, jotka olivat edellisessä kysymyksessä vastanneet, ettei aikataulu ole pitänyt lainkaan, kertoivat, etteivät ole opiskelleet lainkaan tai ovat opiskelleet niin hyvin kuin pystyvät mutteivät silti riittävästi. Ne opiskelijat, jotka eivät olleet opiskelleet lainkaan, eivät joko perustelleet tekemättömyyttään millään tavalla tai syyttivät teknisiä ongelmia.

Ne opiskelijat, jotka pitivät aikatauluaan melkein pitävänä, mutta kurssin etenemistä huonona, perustelivat sitä ajan käyttöön liittyvillä ongelmilla.

“Ollut vaan niin paljon muuta tekemistä että jäänyt opiskelut vähemmälle :D”

Toisaalta ajankäyttö nousi esille myös niiden opiskelijoiden vastauksissa, joiden mielestä aikataulu oli pitänyt tähän asti ainakin jotenkuten.

“Olen opiskellut aina kun on ollut aikaa”

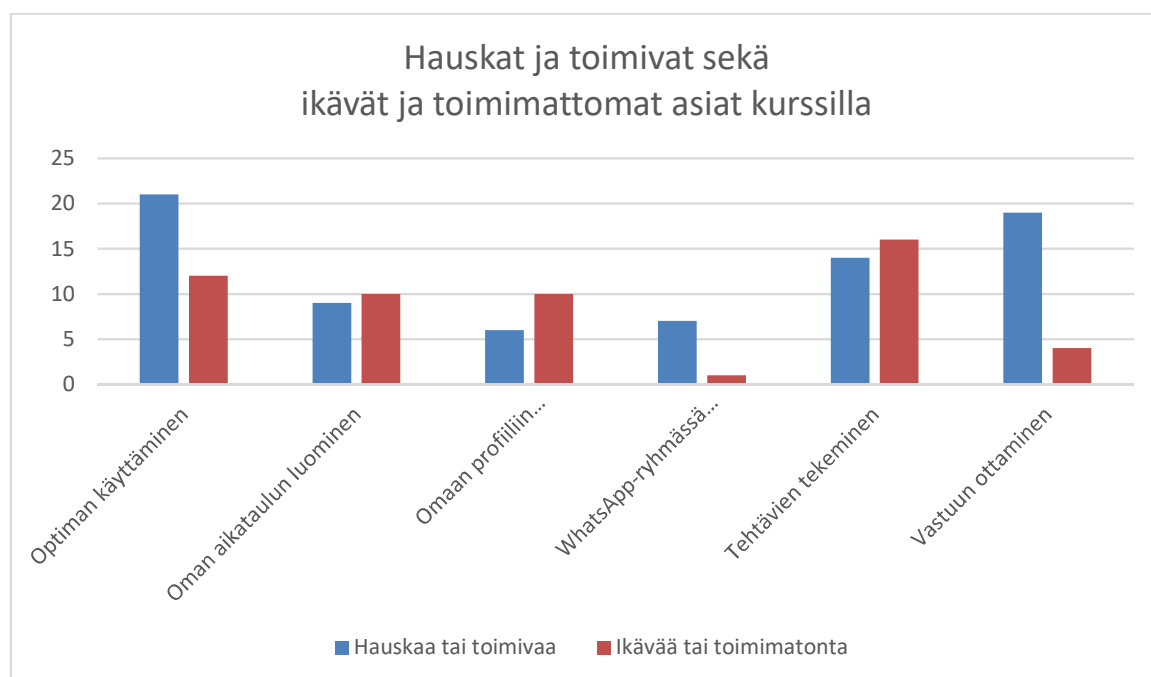
Opiskelijoilta kysyttiin, mitä tehtäviä he olivat tehneet puolivälikyselyyn mennessä (kuvio 8).



Kuvio 8. Kurssin puoliväliin mennessä tehdyt tehtävät

Kurssin puoliväliin mennessä 40/50 puolivälikyselyyn vastannutta opiskelijaa oli opiskellut muistiinpanot ja lukutekniikat. Lähes kaikki (47/50) olivat tehneet kielenhuollon osuuden. Se osa kurssista oli opiskelijalähtöisin (ks. luku 2.2.) osa-alue. Referaatin oli aloittanut tai tehnyt 29 opiskelijaa. Tähän asti oli edetty kurseilla lähiopetuksessa puolivälikyselyyn mennessä. Asiakirjat ilmoitti aloittaneensa jo 20 opiskelijaa. Yksi opiskelija ilmoitti aloittaneensa jo kirjallisuus ja kulttuuri -tehtävän ja yksi opiskelija ilmoitti aloittaneensa esitelmätehtävän.

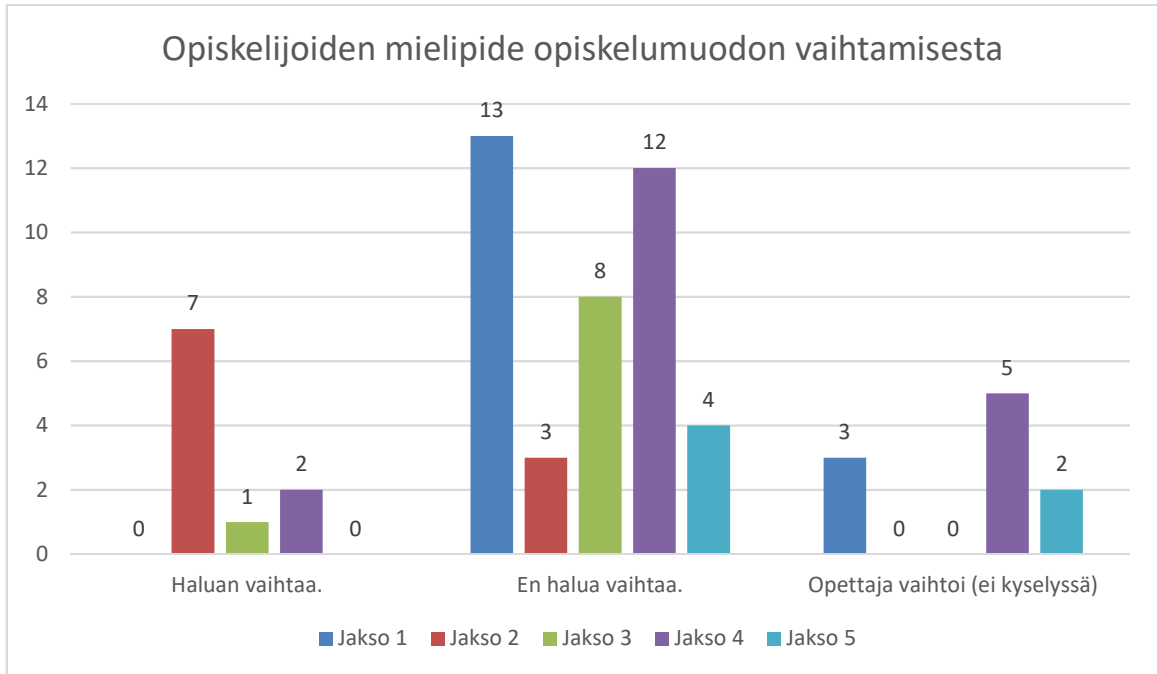
Opiskelijat arvioivat hauskoja tai toimivia sekä ikäviä tai toimimattomia asioita kurssilla tähän asti (kuvio 9). Kysymysten asettelussa on se ongelma, ettei niissä erotella, mikä on hauskaa ja mikä toimivaa tai mikä ikävää ja mikä toimimatonta. Vastauksia täytyy siis tulkita ylipäättään positiivisina tai negatiivisina kokemuksina. Vastauksissa oli myös jaksottaisia eroja (ks. liite H, kysymykset 5 ja 6).



Kuvio 9. Opiskelijoiden mielestä hauskat tai toimivat ja ikävät tai toimimattomat asiat kurssilla

Optiman käyttäminen nähtiin enemmän positiivisena kuin negatiivisena asiana, samoin WhatsApp-ryhmässä keskusteleminen ja vastuun ottaminen omista opinnoista. Aika tasaisesti jakoutuivat kokemukset oman aikataulun luomisesta ja tehtävien tekemisestä. Sen

sijaan omaan profiiliin kirjoittaminen koettiin enemmän negatiiviseksi kuin positiiviseksi asiaksi.



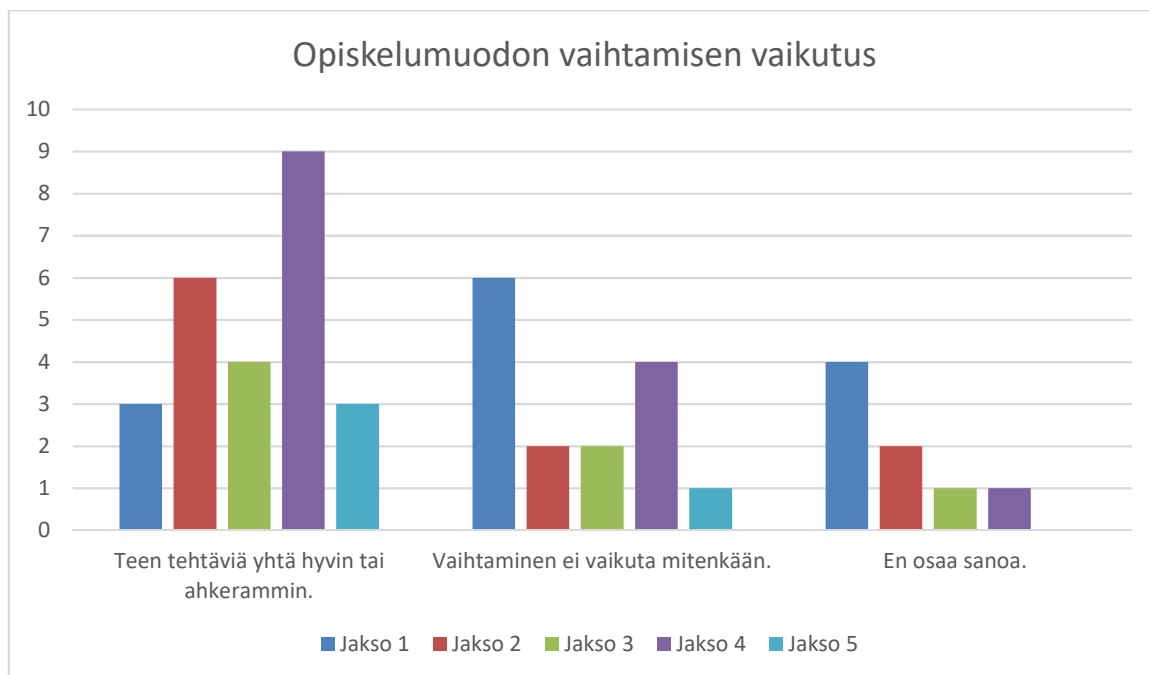
Kuvio 10. Opiskelijoiden halukkuus vaihtaa tai olla vaihtamatta opiskelumuotoa kurssin puolivälissä

Puolivälikyselyyn vastanneista 50 opiskelijasta 40 ei halunnut kurssin puolivälissä vaihtaa opiskelumuotoaan (kuvio 10). Kaikista vastanneista opettaja vaihtoi 10 opiskelijan opiskelumuotoa, sillä opinnot eivät olleet edenneet lainkaan tai vain hyvin vähän. Yhteensä 20 opiskelijaa 50:stä vaihtoi opiskelumuotoa kurssin puolivälissä.

Niistä, jotka vaihtoivat omasta halustaan opiskelumuotoa, kolme valitsi lähiopetuksen monimuoto- tai verkkokurssin tilalle, yksi monimuotokurssin verkkokurssin tilalle ja kuusi verkkokurssin monimuotokurssin tilalle. Kaikki verkko-opetuksen valinnot olivat samasta ryhmästä. Lähiopetukseen siirryttiin tasaisemmin eri ryhmistä.

Opiskelijat pohtivat, miten valinta vaihtaa tai olla vaihtamatta opiskelumuotoa vaikuttaisi loppukurssiin (kuvio 11; liite I, taulukko 8). Puolivälikyselyyn vastanneista opiskelijoista 25 oli sitä mieltä, että valinta (vaihto tai vaihtamattomuus) vaikuttaisi positiivisesti joko niin, että opiskelu etenee kuten tähän asti tai niin että opiskelija tekee tehtäviä jatkossa enemmän.

Opiskelijoista 15 oli sitä mieltä, ettei valinta vaikuttaisi mitenkään, 8 opiskelijaa ei omien sanojensa mukaan tiennyt, miten valinta vaikuttaisi. Kaksi opiskelijaa jätti kentän tyhjäksi. Opiskelumuotoa vaihtamatta jättäneet opiskelijat olivat sitä mieltä, että opiskelu jatkuisi samalla tavalla kuin tähän asti.



Kuvio 11. Opiskelijoiden näkemykset opiskelumuodon vaihtamisen vaikutuksista

Lähiopetukseen omasta halustaan siirtyvät opiskelijat perustelivat vaihtoaan:

”Tulisi varmasti tehtyä ahkerammin tehtäviä.”

”Uskon että saan paremmin tehtyä tehtäviä lähiopetuksessa.”

Yksi opiskelijoista halusi vaihtaa opiskelumuotonsa verkosta monimuotoon:

”Luulisin että tunneilla käynti auttaa mutta saa olla myös osittain verkossa mikä on hyvä.”

Kuusi opiskelijaa halusi vaihtaa verkkokurssiin. Kaikki opiskelijat olivat samalta kurssilta. Eräät heistä arvioivat valintansa vaikuttavan positiivisesti:

“Teen enemmän ja ahkerammin tehtäviä netissä kun en tee niitä koulussa.”

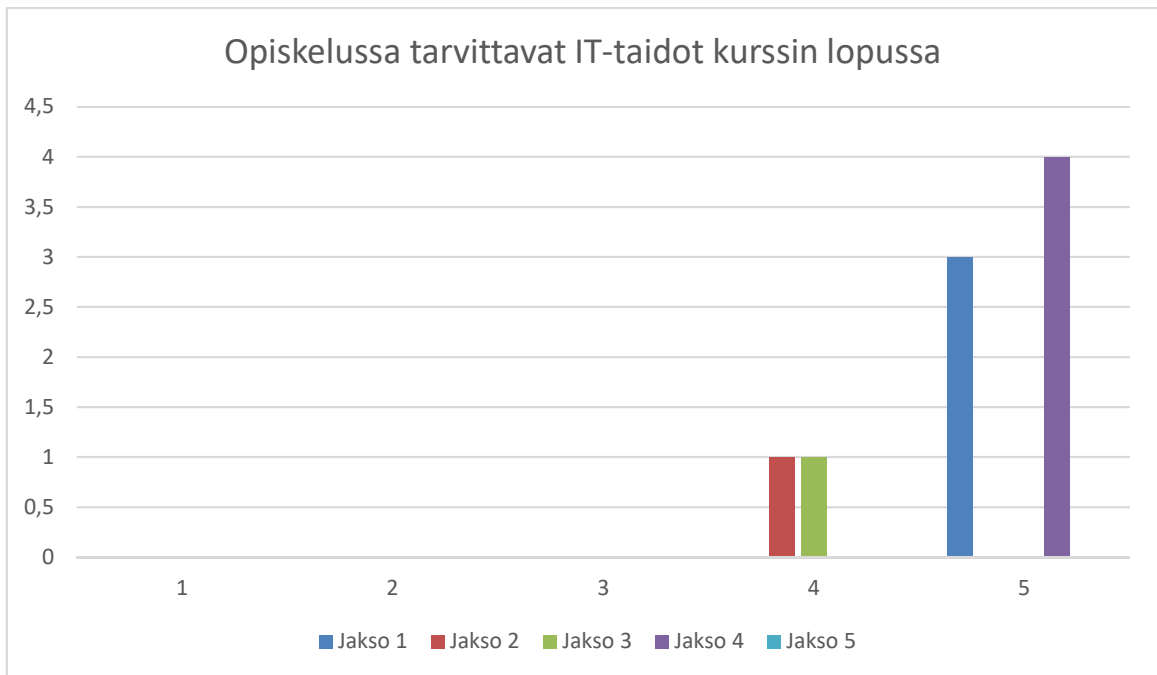
“Saan tehtyä kaikki rauhassa ilman tehtävä sekoilua optimassa.”

Opettaja vaihtoi yhteensä kymmenen opiskelijan opiskelumuotoa lähiopetukseen viikon ajaksi. Neljä heistä perusteli haluaan olla vaihtamatta opiskelumuotoa sillä, että he opiskelisivat verkossa paremmin kuin lähiopetuksessa, vaikka olivat aiemmin kertoneet, ettei opiskelu ollut sujunut.

5.1.4 Loppukyselyt

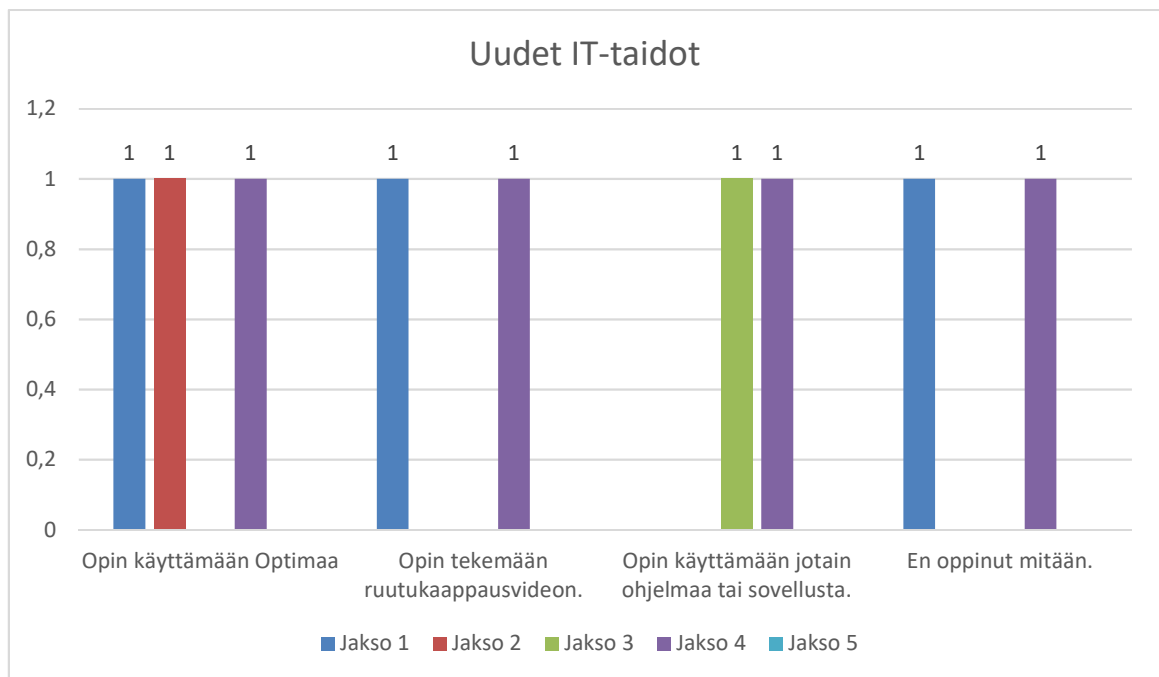
Kaikissa tutkituissa ryhmissä loppukyselyyn vastattiin vähiten (18). Loppukysely oli kyselyistä laajin. Siinä kartoitettiin niin opiskelijoiden IT-taitoja, kiinnostusta tietotekniikkaan tai verkkokursseihin, mahdollista opiskelumuodon vaihtoa ja sen syitä, aikataulutusta, sisällöllisten tavoitteiden saavuttamista, opittuja asioita, WhatsApp-sovelluksen käyttöä, itsearvioinnin ja pohdintatehtävien merkitystä, vastuun ottamisesta omasta opiskelusta, heidän mielestään toimivia tukitoimia verkossa sekä heidän saamaansa tukea ja ohjausta kurssin aikana.

Opiskelijat arvioivat tietokoneen käyttötaitojaan opiskelun työvälineenä (kuvio 12). Kysymys oli osoitettu vain niille opiskelijoille, jotka olivat kurssin loppuvaiheessa joko monimuoto- tai verkkokurssilla, joten vastaajamäärä putosi entisestään (9:ään). Vastanneiden antaman arvosanan keskiarvo oli 4,5, eli loppukyselyyn vastanneet opiskelijat arvioivat tietokoneenkäyttötaitonsa opiskelussa erinomaiseksi.



Kuvio 12. Opiskelijoiden arviot opiskelussa tarvittavista IT-taidoista kurssin päättyessä

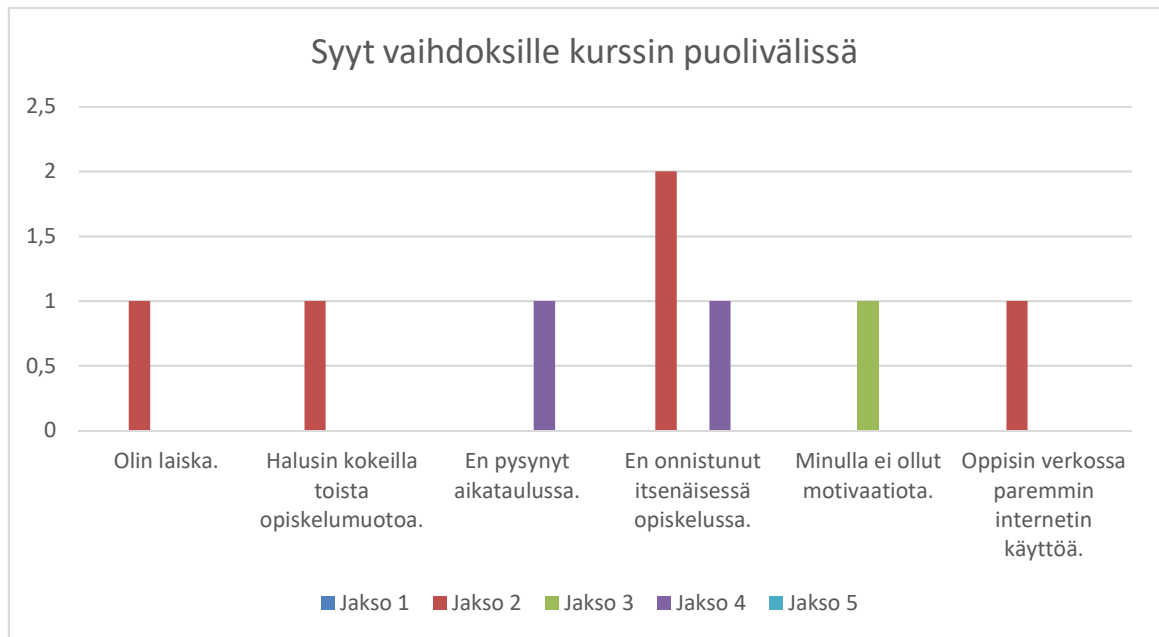
Opiskelijat tarkensivat avovastauksilla, mitä uutta he olivat oppineet tai olisivat halunneet oppia tietokoneen käytöstä kurssin aikana (kuvio 13; liite I, taulukko 9). Vaikka tarkasteltiin kaikkia ryhmiä, vastauksia oli hyvin vähän. Kaksi loppukyselyyn vastannutta opiskelijaa ei ollut oppinut oman ilmoituksensa mukaan mitään uutta. Muiden vastaajien mainitsemat opitut taidot liittyivät Optiman käyttämiseen (3 mainintaa), ruutukaappausvideoiden tekemiseen (2 mainintaa) ja erilaisten ohjelmien käyttämiseen (2 mainintaa). Eräs verkkokurssin valinnut opiskelija ilmoitti kurssin alussa, ettei osaa käyttää tietokonetta tai jotain ohjelmaa tarpeeksi hyvin, mutta ilmoitti loppukyselyssä oppineensa käyttämään erilaisia ohjelmia.



Kuvio 13. Opiskelijoiden oppimat uudet IT-taidot

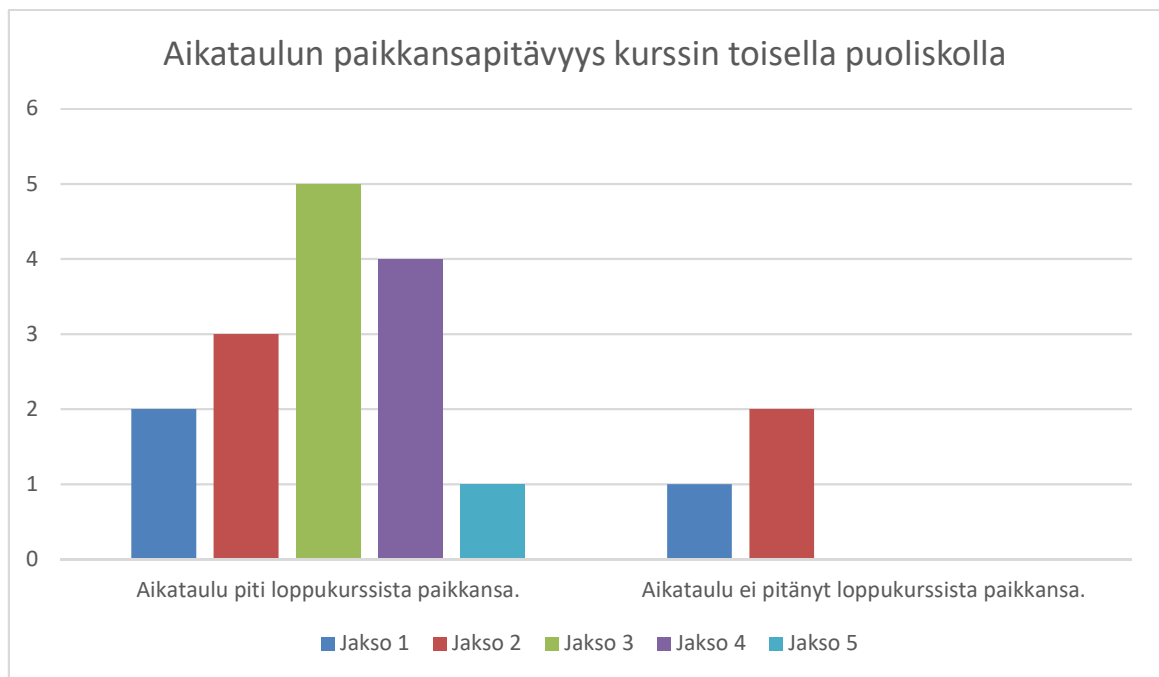
Verkko-opiskelu ei juuri lisännyt loppukyselyyn vastanneiden opiskelijoiden kiinnostusta tietotekniikkaa kohtaan, tai se oli hyvin vähäistä. Yksi ryhmä kuitenkin nousee tässä esiin. Toisessa tietotekniikan opiskelijoiden ryhmässä kolme opiskelijaa ilmoitti kiinnostuksensa lisääntyneen.

Opiskelijoilta tiedusteltiin syytä puolivälissä mahdollisesti tapahtuneille vaihdoille (kuvio 14; liite I, taulukko 11) ja sitä, tuntuiko vaihtaminen jälkikäteen hyvältä ratkaisulta (liite I, taulukko 10). Jälkimmäiseen kysymykseen saatiin vain kyllä- ja ei -vastauksia. Kuusi loppukyselyyn vastannutta opiskelijaa seitsemästä piti vaihtoa hyvältä ratkaisulta jälkikäteen ajateltuna.



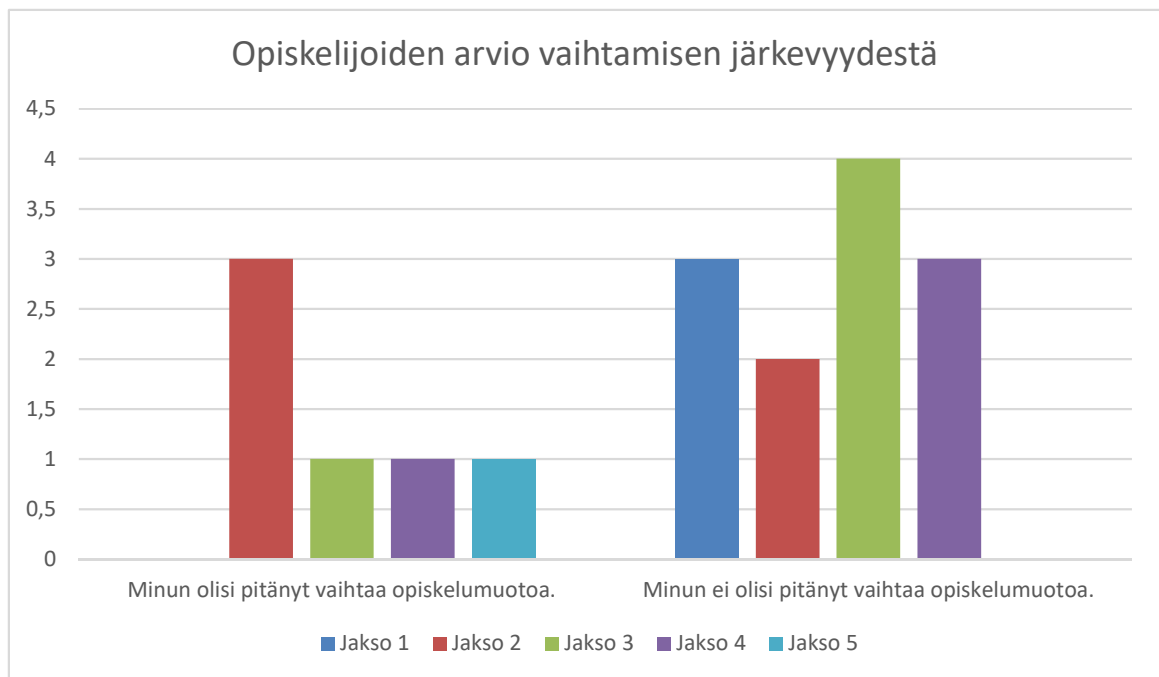
Kuvio 14. Opiskelijoiden mainitsemat opiskelumuotojen vaihtamisen syyt

Opiskelijoilta kysyttiin aikataulun paikkansapitävyydestä kurssin loppupuoliskolla (kuvio 15). Valtaosa loppukyselyyn vastanneista opiskelijoista koki pysyneensä aikataulussa loppukurssin aikana. Kolme opiskelijaa oli sitä mieltä, ettei aikataulu ollut pitänyt. Nämä opiskelijat olivat tutkimuksen alkupuoliskon opiskelijoita. Kaksi kakkosjaksolla lähiopetukseen siirtynyttä opiskelijaa eivät olleet onnistuneet pysymään aikataulussaan edes lähiopetuksessa.



Kuvio 15. Opiskelijoiden näkemykset aikataulun paikkansapitävyydestä kurssin toisella puoliskolla

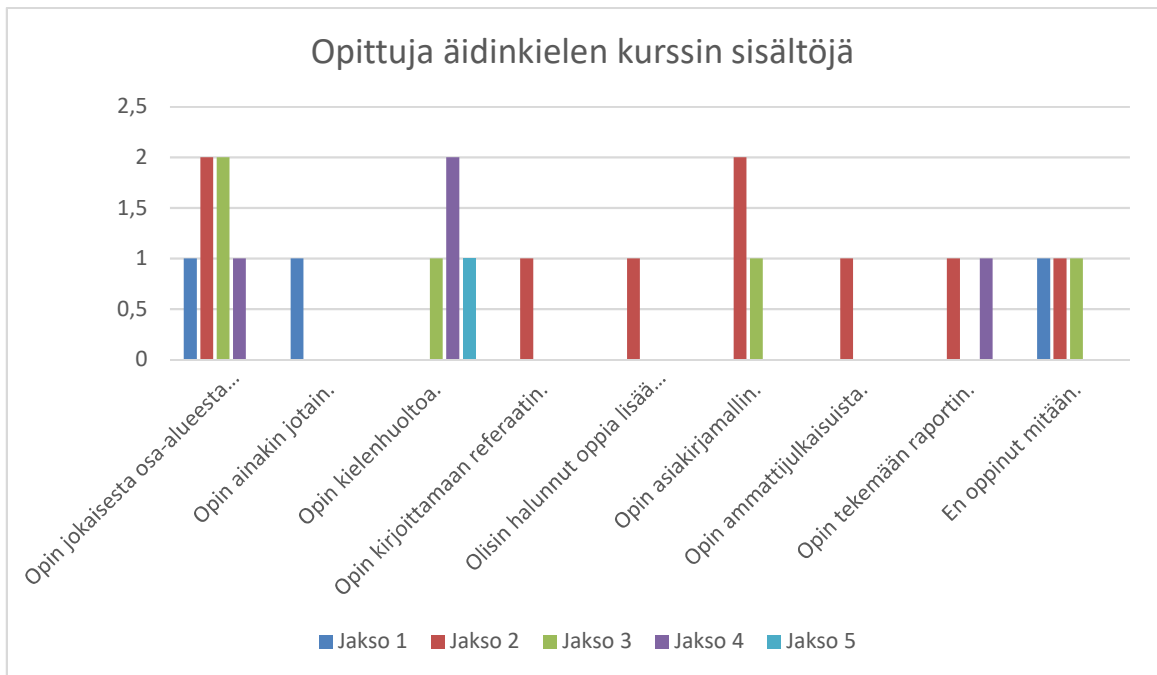
Opiskelijat arvioivat, olisiko heidän ollut jälkikäteen ajateltuna ollut hyvä vaihtaa opiskelumuotoa kesken kurssin (kuvio 16). Kuusi opiskelijaa oli sitä mieltä, että heidän olisi ollut hyvä vaihtaa opiskelumuotoa kurssin puolivälissä. Opiskelijoista 12 oli sitä mieltä, ettei vaihtoa olisi tarvinnut. Ensimmäistä jaksoa lukuunottamatta vastaukset jakautuivat tasaisesti ryhmittäin. Vain kakkosjaksossa enemmistö oli lopulta vaihdon puolella (3 opiskelijaa 5:stä).



Kuvio 16. Opiskelijoiden arviot opiskelumuodon vaihtamisen järkevyydestä

Opiskelijoita pyydettiin arvioimaan asteikolla 1–5, miten he olivat saavuttaneet kurssin sisällölliset tavoitteet. Arvioiden keskiarvo oli tasan 4. Alin annettu arvosana oli 2.

Opiskelijat arvioivat avovastauksilla, mitä he kokivat oppineensa kurssin aikana äidinkielestä ja mitä olisivat halunneet oppia lisää (kuvio 17; liite I, taulukko 12). Kuusi loppukyselyyn vastannutta opiskelijaa kirjoitti oppineensa paljon tai joka aiheesta jotain. Kielenhuoltoa ilmoitti oppineensa neljä opiskelijaa, asiakirjamalleja kolme ja raportteja kaksi opiskelijaa. Kolme opiskelijaa ilmoitti, ettei ollut oppinut äidinkielestä mitään uutta kurssin aikana.



Kuvio 17. Opiskelijoiden arviot äidinkielen kurssin sisältöjen oppimisesta

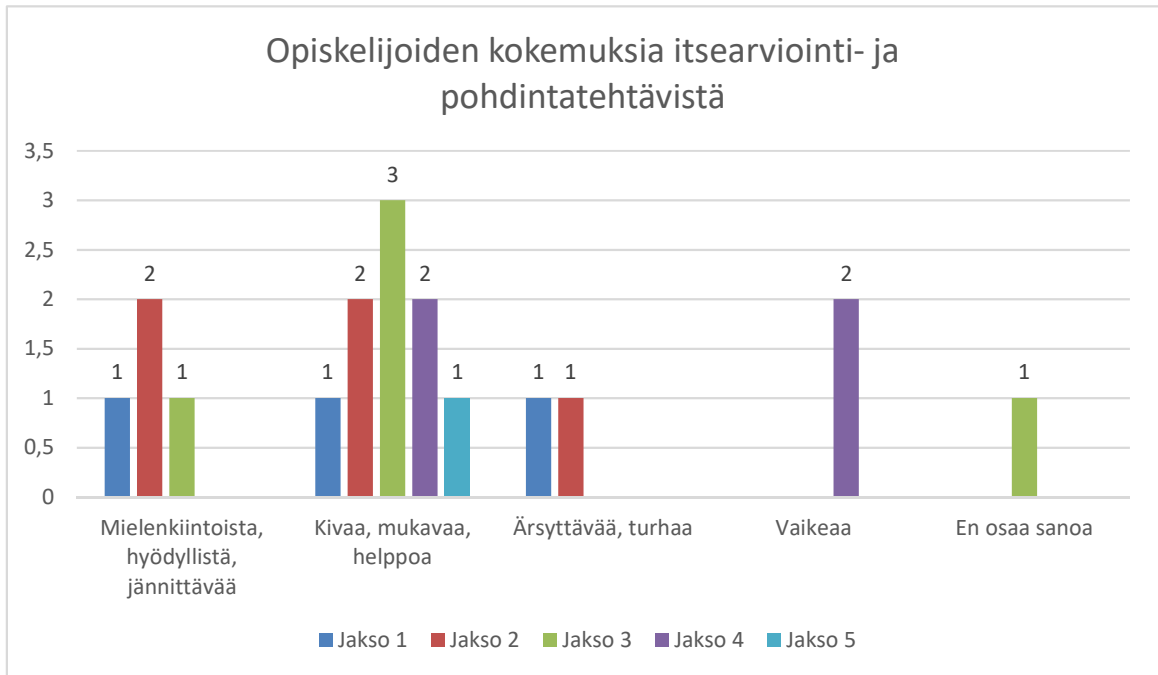
Opiskelijat arvioivat WhatsApp-sovellusta viestintäkanavana (liite I, taulukko 13). Yksi opiskelija käytti mieluummin Wilmaa, sillä hän ei halunnut muiden saavan hänen numeroaan. Pääsääntöisesti sovellus koettiin kuitenkin vastausten mukaan hyvänä sovelluksena, jonka avulla on helppoa ja nopeaa saada apua tai viestiä kurssiin liittyvissä asioissa:

“Hyvä ja nopea tapa saada apua!”

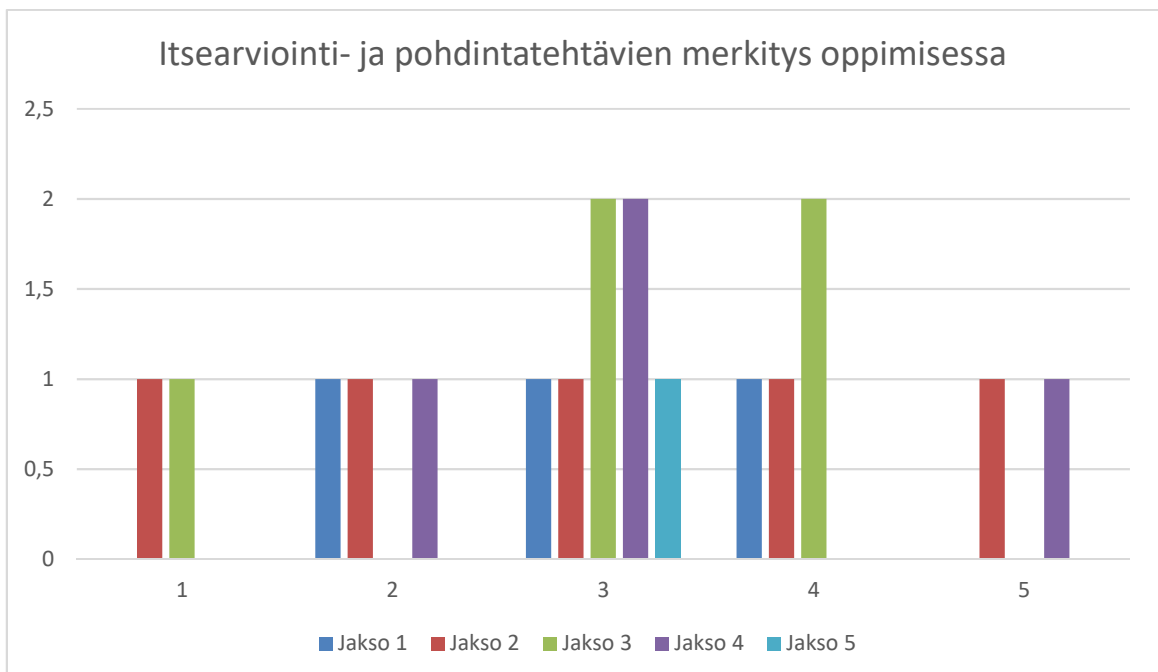
“Se oli hyvä ja nopea tapa laittaa viestiä asioista”

“Toimii hyvänä ryhmänä josta saa tietoa tunteista”

Opiskelijoilta kysyttiin heidän arviotaan pohdinta- ja itsearviointitehtävien merkityksestä oppimisessa avokysymyksellä (kuvio 18; liite I taulukko 14) ja asteikolla 1–5 (kuvio 19).



Kuvio 18. Opiskelijoiden kokemukset itsearviointi- ja pohdintatehtävistä



Kuvio 19. Opiskelijoiden arviot itsearviointi- ja pohdintatehtävien merkityksestä oppimisessa

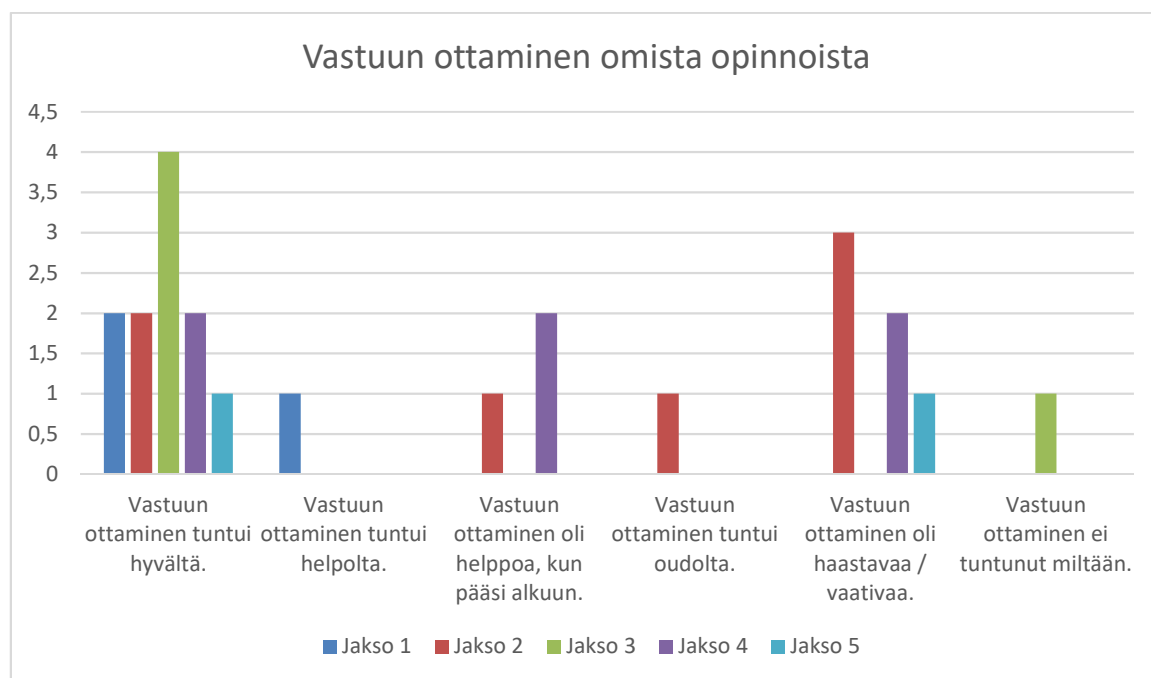
Itsearviointi- ja pohdintatehtävät koettiin vastausten perusteella pääosin positiivisiksi (13 mainintaa), mutta joidenkin vastausten perusteella negatiiviseksi (viisi mainintaa):

”Itsearviointien tekeminen tuntui mukavalta, varsinkin jos oli mielestään onnistunut.”

”Vaikealta koska en osaa arvioida iteseäki kovin hyvin.”

Numeeristen arvioiden keskiarvoksi tuli noin kolme, mutta arviot jakautuivat opiskelijoittain.

Opiskelijoilta kysyttiin avokysymyksellä, miltä heistä tuntui ottaa vastuuta omasta opiskelustaan ja oppimisestaan (kuvio 20; liite I taulukko 15).



Kuvio 20. Opiskelijoiden kokemukset vastuun ottamisesta

Vastauksissa nousee esille, että vastuu tuntuu hyvältä, mutta voi olla myös haastavaa:

”Vastuuta oli alussa vaikea löytää mutta ku sai kaiken alulle niin loppu oli helppoa ku heinänteko.”

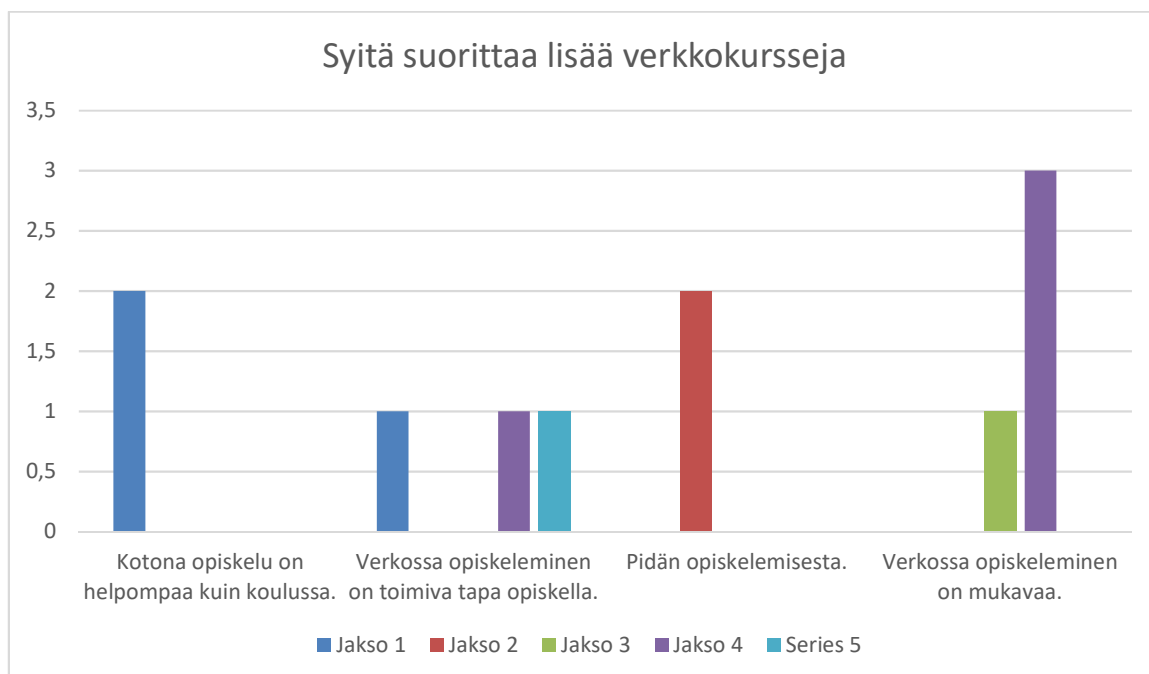
“Vastuun ottaminen ei ole aina kivaa, mutta jos on tehtävistä hommista perillä niin se kyllä onnistuu hyvin.”

Joistakin loppukyselyyn vastanneista opiskelijoista vastuu oli tuntunut vaikealta tai oudolta, mutta vastuuta pidettiin myös tarpeellisena ja palkitsevana:

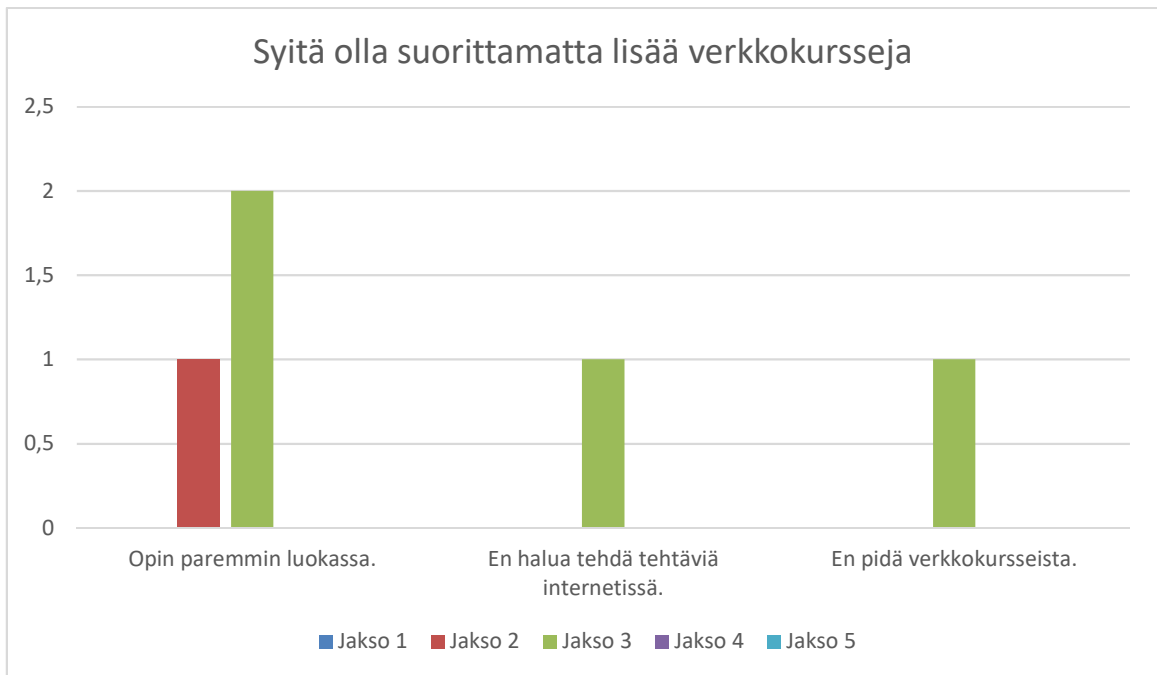
“Vastuun ottaminen opiskelusta tuntui haastavalta mutta palkitsevalta onnistumisten kautta.”

Enemmistö loppukyselyyn vastanneista opiskelijoista (12/18) olisi valmis tekemään lisää verkko- tai monimuoto-opintoja. Kuusi opiskelijaa ei haluaisi tämän kurssin jälkeen tehdä opintoja verkossa lisää.

Opiskelijoilta kysyttiin syytä avokysymyksellä. Vastauksissa nousivat esille toimivuus ja mukavuus, mutta toisaalta haasteiksi nousivat aikataulu ja motivaatio. Vastauksia teemoiteltiin ja kvantifioitiin kahteen eri taulukkoon sen mukaan, olisiko opiskelija halunnut suorittaa lisää verkkokursseja (kuvio 21; liite I taulukko 16) vai ei (kuvio 22; liite I taulukko 17).



Kuvio 21. Opiskelijoiden syyt haluta suorittaa lisää verkko-opintoja



Kuvio 22. Opiskelijoiden syyt olla suorittamatta lisää verkko-opintoja

Opiskelijat sanallistivat verkko-opiskelun hyviä ja huonoja puolia:

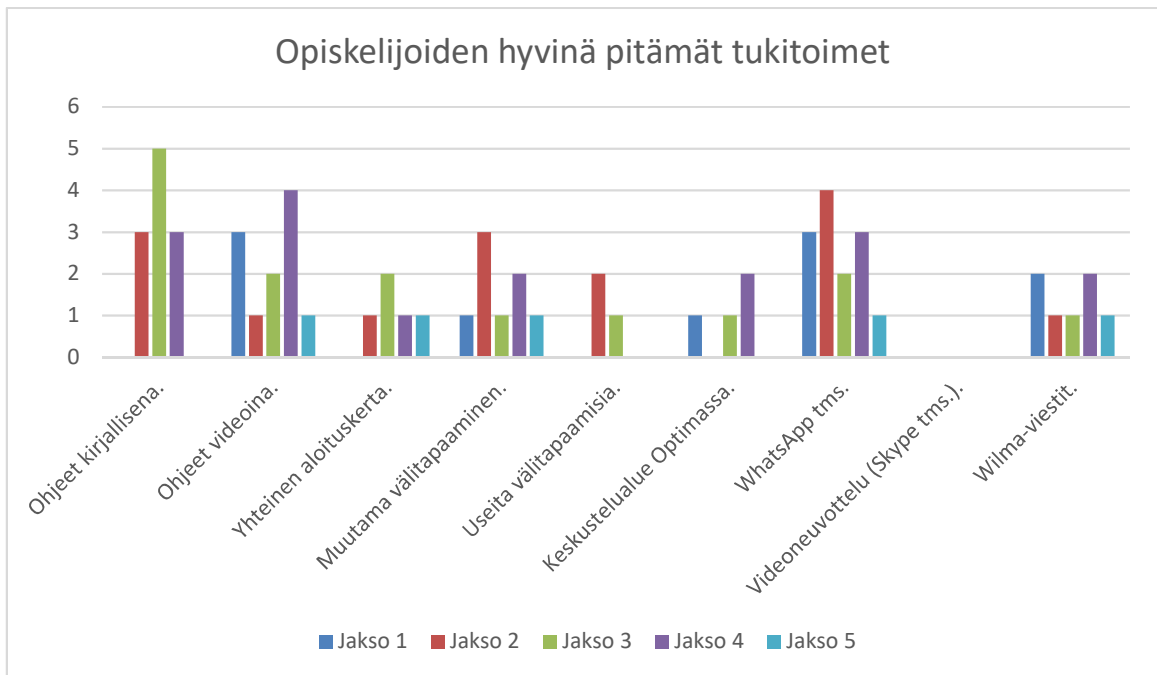
“Kivempi tehdä töitä osittain kotona!”

“Koska uusia asioita on mukava oppia.”

“opin paremmin luokassa!”

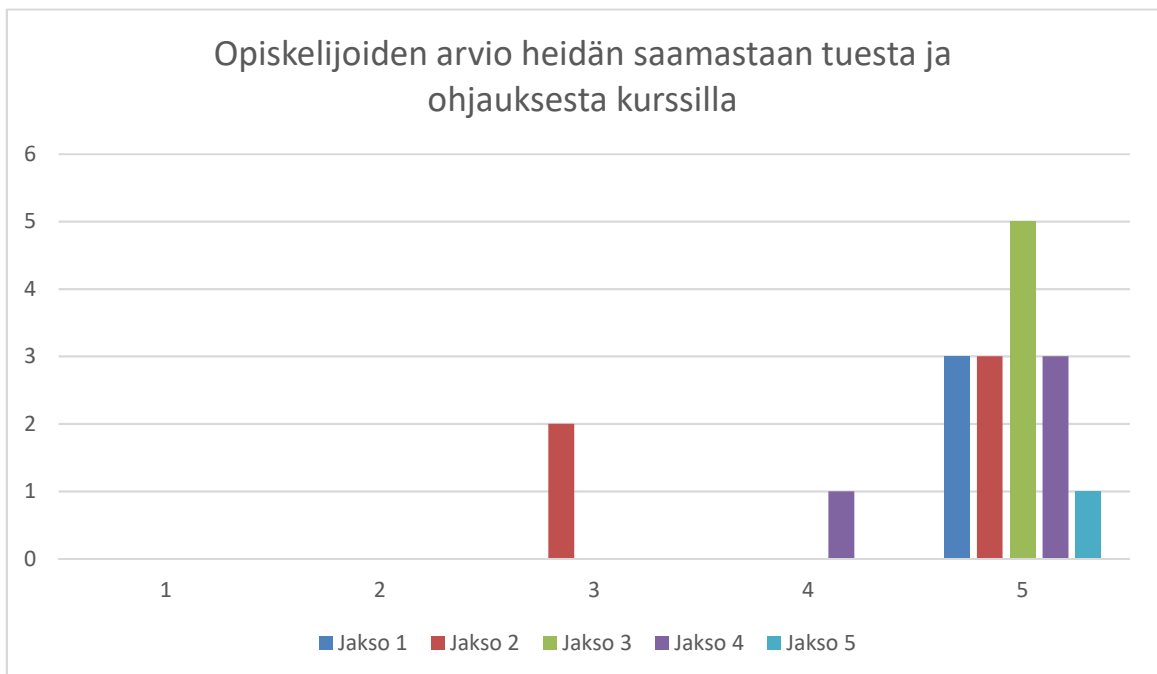
“Tulee tehtyä kunnolla ku on oppitunneilla”

Opiskelijat arvioivat tarpeellisia tukitoimia verkossa (kuvio 23). Sekä kirjallisia että videoituja ohjeita pidettiin hyvinä tukitoimina. (11/18) Kontaktikerrat saivat myös paljon kannatusta: yksi yhteinen aloituskerta (5/18), muutama yhteinen välitapaaminen (8/18) ja useita yhteisiä välitapaamisia (3/18). Useita välitapaamisia ei järjestetty läpi lukuvuoden, vaan niitä lisättiin, kun niiden tarve huomattiin. Viestintäkanaviksi tukimuotoina opiskelijat valitsivat keskustelunalueen (4), WhatsApp-viestit (13) ja Wilma-viestit (7). Kukaan loppukyselyyn vastanneista opiskelijoista ei pitänyt videoneuvottelua hyvänä tukimuotona (tosin kukaan opiskelijoista ei sellaiseen osallistunutkaan). Muita tukitoimia opiskelijat eivät nimenneet.



Kuvio 23. Opiskelijoiden hyvinä pitämät tukitoimet verkko-opiskelijoille

Opiskelijat arvioivat kurssilla saamansa tuen ja ohjauksen laatua asteikolla 1–5 (kuvio 24). Opiskelijoiden arviot tuesta olivat pääsääntöisesti erinomaisia.



Kuvio 24. Opiskelijoiden arviot heidän saamastaan tuesta ja ohjauksesta

Vaihtelu arvioidusta tuesta on pientä. Kolme vastaajaa arvioi saaneensa tukea jonkin verran tai melko hyvin, mutta olisi kaivannut sitä ehkä enemmän, ja loput vastaajat kokivat saaneensa tukea ja ohjausta tarpeeksi.

5.2 Haastattelut

Kenttätyövaiheen aikana tehtiin 20 haastattelua, joihin osallistui yhteensä 11 opiskelijaa. Kaikkia opiskelijoita ei käytännön syistä (mm. sairastelu) pystytty haastattelemaan kahta kertaa, mutta pyrkimys oli haastatella valittuja opiskelijoita sekä kurssin puolivälissä että sen lopulla. Opiskelijoiden anonymiteetin takaamiseksi heihin viitataan nimimerkeillä Opiskelija 1, Opiskelija 2, ... Opiskelija 11. Voimakkaalla anonymiteetilla haluttiin häivyttää sekä opiskelijan opiskeluala että sukupuoli, sillä tutkimuksen kannalta tärkeiksi asioiksi koettiin lähinnä opiskelijan tekemät opiskelumuotovalinnat ja kurssin aikaiset tapahtumat kuten opiskelumuodon vaihdot. Kaikki opiskelijat olivat haastattelutilanteissa 15–18 -vuotiaita ammattioppilaitoksen opiskelijoita.

Koska haastateltavia opiskelijoita on tutkimuksen laajuuteen nähden runsaasti, haastatteluiden analyysi raportoidaan haastattelun sisällönanalyysin alkuvaiheessa syntynyt luokkajaottelu edellä (ks. luku 4.3.2) sen sijaan, että luokat nostettaisiin erikseen esiin jokaisen haastattelun opiskelijan kohdalla erikseen tai että haastatteluita analysoitaisiin aikajärjestyksessä.

5.2.1 Haastatellut opiskelijat

Lähiopiskelijat: Opiskelijat 5, 7 ja 10 opiskelivat koko kurssin ajan lähiopetuksessa. Kurssin puolivälissä ei nähty syytä opiskelumuodon vaihdolle, ja opiskelijat läpäisi kurssin hyvällä tai erinomaisilla arvosanoilla.

Monimuoto-opiskelijat: Opiskelijat 9 ja 11 opiskelivat koko kurssin monimuotoisesti, eikä kurssin puolivälissä nähty syytä opiskelumuodon vaihdoille. He läpäisivät kurssin erinomaisilla arvosanoilla. Opiskelija 2 aloitti kurssin monimuoto-opetuksessa, mutta opinnot eivät edenneet toivottuun tahtiin. Opettaja siirsi opiskelijan viikoksi lähiopetukseen,

minkä jälkeen opiskelija palasi monimuoto-opetukseen. Opiskelija läpäisi kurssin hyvällä arvosanalla.

Verkko-opiskelijat: Opiskelija 1 ilmoitti alustuskyselyssä haluavansa lähiopetukseen, mutta muutti mieltään kurssin alkaessa ja aloitti verkkokurssin. Opinnot eivät kuitenkaan edenneet toivottuun tahtiin ja opettaja siirsi opiskelijan viikoksi lähiopetukseen. Viikon jälkeen opiskelija oli valmis jatkamaan kurssin loppuun verkossa. Opiskelija läpäisi kurssin välttävällä arvosanalla. Opiskelija 6 opiskeli koko kurssin verkossa. Opinnot etenivät toivottuun tahtiin eikä kurssin puolivälissä nähty syytä vaihdolle. Opiskelija läpäisi kurssin hyvällä arvosanalla.

Monimuoto-lähiopiskelijat: Opiskelijat 4 ja 8 aloittivat monimuotoisesti. Opinnot eivät kuitenkaan edenneet toivottuun tahtiin. Opiskelija 4 keskusteli mahdollisesta opiskelumudon vaihdosta jo ennen kurssin puoliväliä. Puolivälissä opiskelija siirtyi lähiopetukseen ja kiri tekemättä jääneitä tehtäviä. Opiskelija toivoi pääsevänsä aivan kurssin lopussa verkkokurssille, mutta pysyi opettajan päätöksellä lähiopetuksessa. Myös Opiskelija 8 toivoi opiskelumudon vaihtoa kurssin puolivälissä, ja jatkoi kurssin loppuun lähiopetuksessa. Opiskelija 4 läpäisi kurssin välttävällä ja Opiskelija 8 hyvällä arvosanalla.

Verkko-lähiopiskelijat: Opiskelija 3 aloitti verkkokurssilla. Opinnot eivät kuitenkaan edenneet toivottuun tahtiin, joten opettaja siirsi opiskelijan viikoksi lähiopetukseen. Viikon kuluttua näytti edelleen siltä, ettei opiskelija saisi kaikkia tehtäviä tehdyksi, joten opiskelija jatkoi kurssin loppuun lähiopetuksessa. Hyvän loppukirin ansiosta opiskelija läpäisi kurssin hyvällä arvosanalla.

5.2.2 Aikatauluttaminen

Aikataulun tekeminen kurssin alussa ei näyttäytynyt haasteena kyselyissä (ks. luku 5.1), mutta tehdyssä aikataulussa pysyminen tai sen itsenäinen muokkaaminen muuttuneita tilanteita vastaavaksi osoittautui joillekin opiskelijoille hyvin haastavaksi. Opiskelija 7 kertoo tiedostaneensa tämän haasteen itsessään jo ennen kurssin alkamista ja valitsi siksi lähiopetuksen.

Opiskelija 7: No, kyllä se minun mielestä paljon parempi on lähiopetuksessa tehdä, et se on aikataulujuttuja ja on paljon mukavempi käydä niinku täällä koulussa tekemässä niitä. Sit ehkä liikaa on houkutteita, jos yrittää kotona tehdä ni, on minun mielestä onnistu paljo parempi ku täällä koulussa teki.

Myös opiskelija 5 oli lähiopetuksessa. Hän perusteli valintaansa muun muassa sillä, että tehtävät tulevat tehdyiksi, jos osallistuu tunneille.

Opiskelija 5: No sinänsä se on sillä tavalla, et kun kaikki tulee tehtyä niinku ajallaan, jos on niinku koko ajan tunnilla.

Opiskelija 6 tunnisti taas itsessään iltavirkun. Hänelle verkkokurssin suorittaminen tarkoittaisi sitä, ettei tarvitsisi herätä niin aikaisin, vaan opiskella voisi itselleen sopivampaan vuorokaudenaikaan.

Opiskelija 6: No mä halusin testata et miten niinku minkälaista se on, ja sitte on jotenki kätevämpää, kun mä en oo hirveen, öh (naurahtaa) aamuihminen, ja kun aamutunteja oli, niin sai nukkua vähän pidempään.

Opiskelija 9 kertoi, että valitsemalla monimuotokurssin hän saa ikään kuin molemmista opiskelumuodoista hyvät puolet. Hän halusi osallistua opetukseen, mutta saada toisaalta tehdä tehtäviä myös oman aikataulunsa mukaisesti. Myös hän tunnisti itsestään iltavirkun.

Opiskelija 9: No kun en oo aikasemmin tehny mitään verkkokursseja, niin sais sitten täällä koulussa opetusta ja vois olla tunnilla, ja sitten vois kokeilla kotona tehdä niitä tehtäviä. -- Ja sit meillä on keskiviikkoamuna ne tunnit niin sit voi nukkua pidempään.

Myös opiskelija 8 lähestyi verkko-opiskelua, tällä kertaa osittaista, käytännön asettamisen ehtojen kautta. Opiskelija 8 kertoi harrastavansa monipuolisesti urheilua, ja erilaiset harrastukseen liittyvät menot veivät häneltä paljon aikaa. Hän toivoi saavansa monimuotokurssista apua.

Opiskelija 8: No, että saa vähän enemmän vapaa-aikaa ja kerkee paikasta A paikkaan B. Kummiski sen verran valmennuksia, treenejä ja semmosta muuta.

Kun kurssi oli edennyt puolivälistä kohti loppua, osa opiskelijoista oli vaihtanut opiskelumuotoa. Yksi heistä oli opiskelija 2. Hänen haastattelussaan nousi esille, että hän tiedosti jäävänsä tehtävissä jälkeen, muttei oikein osannut reagoida siihen.

Opiskelija 2: Noo, se suju ehkä paremmin ku mä olin siinä lähiopetuksessa sen vähän aikaa sain -- kiinni niitä muita. Niin se oli silleen hyvä juttu, kun mä olin vähän jääny jälkeen. Niin mä en ollu sit tehny niitä, mutta sitte ku mä sain kiriä muita, niin sit se oli hyvä juttu. -- Nii. Sit se suju, se loppukurssi siinä... monimuoto.

Opiskelija 7 opiskeli koko kurssin lähiopetuksessa. Hän oli seurannut luokkatovereidensa etenemistä monimuoto- ja verkkokursseilla ja toisaalta oli päässyt pohtimaan kurssin aikana omia motiivejaan opiskella kontaktiopetuksessa. Hän kertoi pitävänsä aikataulun tekemistä ja sen noudattamista edellytyksenä verkko-opinnoissa menestymiselle.

Opiskelija 7: No se ihan että tietokonetta yleisesti osaa käyttää ja osaa laatia itelleen aikataulut ja noudattaa niitä.

Opiskelija 6 teki koko kurssin verkkokurssina. Myös hän kertoi, että opiskelijan olisi tärkeää tehdä itselleen aikataulu ja noudattaa sitä.

Opiskelija 6: No osaa käsitellä niitä ohjelmistoja ja sit silleen että tekee itelleen sen aikataulun ja noudattaa myös niitä.

Monimuotokurssin valinnut opiskelija 9 sanoitti vielä loppuhaastattelussa aikataulun noudattamisen tärkeyttä. Hän kertoi tunnistavansa sen tilanteen, että muualla kuin oppitunnilla työskenneltäessä saattaa tulla sellainen olo, että tehtävän voi tehdä huomennakin, jolloin aikaa vapautuu johonkin mielekkäämpään tekemiseen.

Opiskelija 9: No ainaki se ajanhallinta silleen, että ei mieti vaikka että huomennaki kerkee tehdä sen yhen tehtävän, vaan tekee sen sit kuitenkin

saman tien, et ei sitten jää ne kaikki tehtävät sinne loppuun. -- Se on kyllä tärkeä se ajanhallinta.

5.2.3 Motivaatio ja vastuun ottaminen

Vastuu tarkoitti monelle opiskelijalle konkreettista tehtävien tekemistä. Opiskelija 1 oli viikon lähijakson jälkeen verkossa kurssin loppuun jatkettuaan kertomansa mukaan sitä mieltä, että peruskoulupohja ja tehtävien tekeminen riittävät eväiksi verkkoon.

Opiskelija 1: No, ihan perustiedot, mitä on peruskoulusta saanu ja kuhan tekee niitä tehtäviä, ni... (hiljenee).

Opiskelija 2 oli juuri ennen haastattelua saanut luvan jatkaa monimuotoisena kurssin loppuun oltuaan viikon lähiopetuksessa. Opiskelija kertoi ymmärtäneensä, että hänen olisi tehtävä enemmän tehtäviä oppituntien ulkopuolella ja etteivät lukujärjestyksestä vapautuneet tunnit tarkoittaneet vapaa-aikaa.

Opiskelija 2: Noh, että mä enemmän niinku teen niit tehtävii silleen, ja sitten niinku... panostan enemmän siihe... työskentelyyn siellä netissä.

Opiskelija 2 teki kurssin loppuun monimuotoisesti. Loppuhaastattelussa hän kertoi olevansa sitä mieltä, että verkko-opinnot sujuvat, jos opiskelija on tarpeeksi oma-aloitteinen.

Opiskelija 2: Noo, just sitä oma-alotteisuutta, et sun täytyy niinku tehdä niit tehtävii, ja tota... nii.

Moni haastateltava puhui niskasta kiinni saamisesta. Opiskelija 3 aloitti verkkokurssilla, mutta kertoi huomanneensa kurssin puoliväliin mennessä, ettei pärjännytään verkossa niin hyvin kuin oli ajatellut.

Opiskelija 3: Emmä tiiä mä jotenkin ootin et ne tehtävät ois paljo helpompia silleen, mut... ja oli niin et ei ottanu itteensä niskasta kiinni, sit joutu vaihtaan.

Loppuhaastattelun aikaan Opiskelija 3 oli vaihtanut opiskelumuodon lähiopetukseen.

Opiskelija 3: Joo, mul oli se, että et tota verkko-opetuksesta, kun ei saanu itteensä niskasta kiinni, et ois jaksanu niinku tehdä niitä tehtäviä, nii sit mä ajattelin, et mä vaihan, et saan sen kurssin läpi jotenki.

Opiskelija 3 kertoi olevansa sitä mieltä, että tekisi kurssin uudelleen kokonaan lähiopetuksessa, jos voisi.

Opiskelija 3: Ööm, no just se et ei saa itteensä niskasta kiinni muuten, pitää oikeesti saaha itteensä tekemään.

Tutkija: No mä edelleen jatkan näitä kurssien pitämistä, heti tammikuussa alkaa seuraava. Mikä on sinun kokemuksen perusteella, minkälaisia tietoja tai taitoja opiskelijalla pitäis olla, että se pärjäis monimuoto- vai verkko-opetuksessa?

Opiskelija 3: No varmaan se, että että saako itteensä niskasta kiinni ja että jaksaa oikeesti tehdä niitä tehtäviä ja panostaa niihi ja semmost.

Opiskelija 5 puhui haastattelussa haluavansa joskus tulevaisuudessa kokeilla monimuotoista opiskelua. Hän oli tehnyt koko kurssin lähiopetuksessa. Hän kertoi uskovansa, että oppii paremmin luokassa kuin kotona. Verkko-opiskeluun tarvittaisiin hänen mukaansa itsekuria, jotta rästejä ei pääsisi syntymään.

Opiskelija 5: No pitäis olla semmonen niinku itsekuri, et pystyy tekemään niitä hommia ite. Ei jää rästiin mitään tehtäviä.

Kotona opiskelemisen vaikeudesta puhui myös opiskelija 7, joka valitsi tehdä koko kurssin lähiopetuksessa. Hän kertoi pelkäävänsä, ettei olisi saanut palautettua tehtäviä ajoissa tai lainkaan, jos niiden tekeminen olisi ollut vain hänestä itsestään kiinni.

Opiskelija 7: No ei, mää aattelin et ei toimi jos mä kotona yritän tehdä niitä niin menee palauttelut...

Opiskelija 8 kertoi valinneensa monimuotokurssin kokeillakseen, pystyykö panostamaan opiskeluun sen sijaan, että vain pelaisi kotona.

Tutkija: Mm. Millasia odotuksia sinulla oli tähän monimuoto-opiskeluun liittyen?

Opiskelija 8: No et sitä panostaa ite vähän kovempaa ja että saa jotain aikaseks, eikä vaan pelaa.

Opiskelija 8 puhui loppuhaastattelussa myös tehtävien tekemisen tärkeydestä. Hän peräänkuulutti oma-aloitteisuuden lisäksi myös reippautta, jonka avulla tehtävät saisi tehdyksi. Hän oli vaihtanut opiskelumuotoa monimuoto-opetuksesta lähiopetukseen, ja sai tehtävät siellä tehdyksi.

Opiskelija 8: No tietenkin pitää osata käyttää tietokonetta ja sitten pitää olla sitä oma-aloitteisuutta ja reippautta, että saa itensä ylös sieltä ja tehtyä niitä tehtäviä.

Opiskelija 11 teki koko kurssin monimuotoisena. Hän rinnasti muiden opiskelijoiden tavoin vastuun ja niskasta kiinni ottamisen, mutta sanoitti myös sitä, että ollessaan vastuussa omasta opiskelustaan nuori on vastuussa aika paljosta.

Opiskelija 11: No sun täytyy pystyy ottamaan vastuuta sun omasta opiskelusta aika paljo tietysti ja sä oot itse vastuussa sillon aika paljosta. Siis vastuu ja se et ottaa itteesä niskasta kiinni. Täytyy myös ehkä osata käyttää tietokonetta (nauraa).

5.2.4 Minäpystyvyys

Haastatteluiden analyysissä minäpystyvydestä nousivat esille oppimisen taidot, itsetuntemus, onnistumisen kokemukset, pystyminen ja suoriutuminen sekä turvallisuuden tunne.

Opiskelijat sanoivat haastatteluissa valinneensa verkkokursseja erilaisista syistä. Opiskelija 1 kertoi voivansa keskittyä kotona paremmin kuin koulussa.

Tutkija: Okei. Mikä sai sinut tällä kertaa valitsemaan verkkokurssin?

Opiskelija 1: No... saa tehä rauhassa kotona. Keskittyä siellä.

Opiskelija 2 taas kertoi halunneensa kokeilla opintoja verkossa puhtaasti kokeilunhalusta. Hän ei ollut kuitenkaan kertomansa mukaan ihan varma taidoistaan, joten päätyi kokeilemaan monimuotokurssia.

Opiskelija 2: No kun mä halusin kokeilla et minkälaista on tehä netissä tehtävii, mut sit mä en ollu ihan varma... ja sit mä niinku siihen puoliväliin, mihin jäin kuitenkin.

Myös opiskelijat 3 ja 4 kertoivat olevansa kokeilunhaluisia. Opiskelija 3 liitti verkossa opiskeluun mielikuvia kiinnostavuudesta ja hauskuudesta, opiskelija 4 halusi omien sanojensa mukaan kokeilla, olisiko se helpompaa ja rennompaa kuin koulussa.

Opiskelija 3: Emmä tiä, se oli jotenki mielenkiintone ja sillee ja sitä oli niinku hauska koettaa, mitä siit tulee.

--

Opiskelija 4: Mä halusin kokeilla, että miten se verkossa tuntuu tehä, onnistuuko.

Tutkija: Ja siinä alustuskyselyllä sinä vastasit, että et ole kiinnostunut tietotekniikasta, ja syyksi ilmoitit, että teet mielummin jotain muuta. Kerro tästä lisää. Käytätkö tietokonetta?

Opiskelija 4: Noo emmä hirveenä. Kyllä mä jotain videoita välillä katon, mutta emmä sillee paljo.

Tutkija: Mm, sä valitsit monimuotokurssin. Miksi?

Opiskelija 4: No, halusin kokeilla, että onko se helpompaa ja rennompaa se.

Tutkija: Liittykö siihen ajatuksia siitä tietokoneen käyttämisestä?

Opisk. 4: Kyllä siihe vähä.

Opiskelija 4 ei pärjännyt verkossa, ja hänet siirrettiin lähiopetukseen. Loppuhaastattelussa hän kuitenkin kertoi, että tekisi verkkokurssin, jos saisi kokeilla uudestaan.

Tutkija: Jos tää kurssi alkais nyt uudestaan, niin minkä valinnan tekisit? Valitsisitko lähiopetusta, monimuoto-opetusta vai verkko-opetusta?

Opiskelija 4: Varmaan verkko. -- Sais tehä ite niit sielä vähä paremmi.

Tutkija: Koetko, että kurssi ois menny paremmin, jos olisit saanu olla pelkästään verkossa?

Opiskelija 4: Kyllä se varmaa ois.

Opiskelija 4 ei osannut kuitenkaan sanoa, mitkä tekijät saisivat hänet pärjäämään verkko-opinnoissa.

Tutkija: Mikä sinusta vaikka tekee semmosen opiskelija, et sä pärjäisit? Ei jäis tekemättä tehtävät.

Opiskelija 4: Jaksaa tehä niitä tehtäviä.

Opiskelija 5 kertoi uskovansa, että oppii helpommin koulussa kuin kotona ja valitsi siksi lähiopetuksen.

Opiskelija 5: No varmaan niinku helpommin opin sillä tavalla, oppimismuoto on helepompi ko itsenäinen opiskelu.

Opiskelija 11 taas kertoi huomanneensa, että hän pystyi tekemään tehtäviä koulun lisäksi myös kotona.

Opiskelija 11: Kyllä mä varmaan monimuotoon menisin... koska äikän tunneilla ei oo läsnäolopakkoo ja mä pystyn tekee ite niitä tehtävii, öö, verkon kautta tosi hyvin.

Opiskelijat kuvasivat haastatteluissa onnistumisten ja epäonnistumisten hetkiään. Opiskelija 1 kertoi iloitsevansa nopeammassa tahdissa tehdyistä tehtävistä.

Tutkija: Miten se, tuota, viikon lähiopetusjakso vaikutti?

Opiskelija 1: Noo kyllä se oli sit ihan hyvä et sai tehtyä niitä kaikkia, tai niinku sai nopeemmin tehtyä niitä tehtäviä ku kotona.

Opiskelija 4, joka oli halunnut kokeilla, olisiko verkossa opiskeleminen helpompaa tai rennompaa, kertoi huomanneensa, että tehtävät olivatkin hänelle vaikeita.

Opiskelija 4: Niin, luulin et se ois ollu helpompia tehtäviä. Oli kyllä aika vaikeita.

Opiskelija 6 oli kyselyssä (ks. luku 5.1.1) ilmoittanut, ettei ole kiinnostunut tietotekniikasta, sillä hän ei osaa käyttää tietokonetta tarpeeksi hyvin. Tästä huolimatta hän valitsi verkkokurssin ja menestyi siinä hyvin. Hän kertoi haastattelussa kohdanneensa tietotekniikan mukanaan tuomia haasteita:

Opiskelija 6: Mä en... (naurahtaa) En mä vaan osaa käyttää hirveesti tietokonetta, kun ei tuu oltua paljon koneella, niin sitte en oo niin paljo käyttäny ni... En osaa (naurahtaa).

Opiskelija 6 kertoi kuitenkin olleensa lopulta sitä mieltä, että hänen tekemänsä valinta osallistua verkkokurssille lähiopetuksen sijaan oli ollut hyvä. Hän sanoi oppineensa käyttämään tietokonetta ja ohjelmia paremmin kurssin aikana.

Opiskelija 6: Siis kyllä se silleen oikeelta valinnalta tuntu, tai tähän asti on tuntunu. Et nyt kun on käyttäny, niin on oppinu käyttämään sit vähän enemmänki niit... [ohjelmia].

Opiskelija 5 opiskeli koko kurssin ajan lähiopetuksessa, mutta olisi omien sanojensa mukaan valmis kokeilemaan monimuotokurssia. Hänen mukaansa helpot tehtävät voisi tehdä verkossa ja vaikeammat lähiopetuksessa:

Opiskelija 5: Varmaan mä ottaisin tuon monimuoto-opetuksen, ku osa tehtävistä on semmosia mitkä on helppo tehdä itsenäisesti, ja sit semmoset asiat, jotka on vaikeempi tehdä, niin pystyis.

Opiskelija 6 kertoi luottavansa itseensä, sillä oli omien sanojensa mukaan tottunut tekemään tehtäviä yksin.

Opiskelija 6: No, ensinnäki, kyllä mä oon tottunu yksin niinku tekemään tehtäviä, niin mä luotin siihen, että mä osaan tehdä ne tehtävät, ja ihan hyvin on menny.

Opiskelija 8 taas sanoi, että lähiopetukseen vaihdettuaan hän saisi tehtäviä tehdyksi. Hän valitsisi nyt mieluummin lähiopetuksen kuin verkkokurssin, jotta saisi tehtyä tehtäviä enemmän ja nopeammin.

Opiskelija 8: No, varmaan tulee tehtyä enemmän ku vaihoin siinä puolessa välissä siihen lähiopetukseen -- niin tulis tehtyä enemmän tehtäviä ja tiuhempaan tahtiin.

Opiskelija 8 aloitti monimuotokurssilla, mutta jatkoi puolivälin jälkeen lähiopetuksessa. Hän sanoi kaivanneensa kannustusta ja motivaatiota.

Opiskelija 8: No, ehkä vähän enemmän kannustusta ja et sais ittensä, et tietenkin ois se että...

Tutkija: Tarkoitatko motivaatiota?

Opiskelija 8: Niin, motivaatiota.

Opiskelija 9 sanoi, että olisi valmis kokeilemaan verkkokurssia, jos saisi siitä etukäteen tietoa. Hän kertoi saaneensa kokemusta verkko-opinnoista monimuotokurssilla, mikä valmistaisi häntä kokonaan verkossa suoritettaviin kursseihin:

Opiskelija 9: No jos mulla ei oo mitään tietoo, että niinku, niinku mikä toi verkkokurssi ois, ni kyllä mä varmaan menisin tolla monimuoto-opetuksella, mutta jos mun nyt pitäs mennä tekeen joku verkkokurssi, nii kyllä mä varmaan lähtisin verkkokurssia kokeileen. Nyt kun mulla on taustatietoja siitä.

Opiskelija 10 halusi omien sanojensa mukaan tutustua opettajan tyyliin opettaa. Lisäksi hän sanoi oppivansa tunneilla parhaiten omassa tahdissaan.

Opiskelija 10: Öö ihan siitä syystä [valitsin lähiopetuksen], että oppii tuntee opettajan ja sen opetusmetodin ja sitten tuota pystyy rauhassa niinku tunnilla oppii asian ja sitten pystyy tekeen niinku siinä mukavasti.

Opiskelija 9 kertoi monimuotokurssin tarkoittavan hänelle sitä, että tunneilla opettaja opettaa ja että tuntien ulkopuolella tehdään tehtäviä.

Opiskelija 9: No ei mulla oikeestaan... mitään odotuksia. Että ois tunneilla mukana ja sais opetusta ja sit siellä netissä niitä tehtäviä.

Myös opiskelija 11 oli kertomansa mukaan huomannut, että monimuotokurssin aikana pitää tehdä töitä myös kotona.

Tutkija: Okei, eli [opiskelijan nimi] sä koko kurssin monimuoto-opetuksena. Kävit aina välillä täällä tunneilla, vaikei olis tarvinnu, ja jatkoit sit monimuoto-opetuksessa loppuun saakka. Tuota, mitä sanoisit, miten sinun valintasi tehdä monimuotokurssi vaikutti siihen, miten tää kurssi meni?

Opiskelija 11: No tavallisesti niinku sen verran että kun ei ollu tunneilla paikalla niin joutu tekemään kotona enemmän hommi. -- Välillä sit olin paikalla ja sillo kun en ollu niin sit kotona taas enemmän.

Opiskelija 9 valitsi monimuotokurssin. Omien sanojensa mukaan hänen valintansa mahdollistaisi turvallisen verkkokurssikokeilun:

Opiskelija 9: No kun en oo aiemmin tehny mitään kokonaista verkkokurssia. Nii vois olla täällä tunneilla, sais opetusta. Ja vois silleen... turvallisesti kokeilla sitten.

5.2.5 Tukitoimet verkossa

Haastatteluissa tukitoimista nousivat esille erityisesti videot ja kontakti opettajan kanssa. Oppimisen taidot linkittyivät haastatteluissa voimakkaasti opiskelun tukitoimiin. Myös IT-taidoissa opiskelijat tarvitsevat omien sanojensa mukaan tukea.

Opiskelija 4 sanoi kaivanneensa verkko-opiskelun tueksi enemmän valmiita malleja, joista hän näkisi asiakirjojen muotoilut ja sisällöt.

Tutkija: Sulla on jäänyt tekemättä niitä tehtäviä, nii mitä sä luulet, mikä olis voinu auttaa sua tekemään niitä?

Opiskelija 4: Sellaset tekstit, joissa oli, ois tehty niinku sama lailla tai jotenki.

Tutkija: Mitä tekstejä tarkotat?

Opiskelija 4: No siihe tehtävään liittyen sellasia muotoja ja tällasia.

Opiskelija 9 puhui haastattelussa “apukentistä”, joilla hän tarkoittanee tehtävänantoihin upotettuja asiakirjojen esimerkkejä. Näitä opiskelija 4 ei joko ollut huomannut tai sitten hän kaipasi niitä lisää.

Opiskelija 9: No ne videot oli ainaki ihan jees ja ne jotku apukentät missä oli jotain tekstiä, ne, mitkä oli niinku esimerkit siellä, niin ne oli ihan jees. Niistä sai hyvin lisämatskuu sinne omaan tekstiin ja niihin omiin juttuihin, mitä siellä teki.

Opiskelija 7 piti omien sanojensa mukaan Missä mennään -palavereja hyvänä tukimuotona.

Opiskelija 7: No, varmaan ihan hyvät ohjeet, että just pitää tunneilla käydä välistä, mitä ne on, että kaikkien pitää tulla koululle, ja oot kyselly et miten on menny.

Missä mennään -palaverien lisäksi opiskelijat pystyivät ottamaan yhteyttä joko opettajaan tai muihin kurssin opiskelijoihin ryhmän WhatsApp-ryhmässä. Opiskelija 2 kertoi, että sovelluksen käyttäminen oli hänen mielestään hyvä asia, sillä ryhmässä voi kysyä asioita, joista ei ollut itse varma. Lisäksi hän kertoi videoista olleen apua verkkokurssilla.

Opiskelija 2: Joo siis se oli, ne videot oli kyl sillee suuri apu--ja sit se et voi laittaa Wappiin, kysyä, koska jos ei oo varma, niin sit voi kysyä, nii se oli hyvä -- mun mielestä.

Myös Opiskelija 3 kertoi videoiden ja WhatsApp-sovelluksen olleen hyvä tuki. Lisäksi hän mainitsi tukimuodoksi mahdollisuuden osallistua lähiopetustunneille aina halutessaan, vaikka olisikin valinnut monimuoto- tai verkkokurssin.

Opiskelija 3: Kyllä ainaki ne videot helpotti ja silleen. No se WhatsApp-ryhmä oli ihan hyvä ja sit sai tulla aina tunnille sillon ku halus.

Opiskelija 11 mainitsi tukitoimeksi kavereilta avun kysymisen. Hän ei eritellyt, tarkoittiko hän avun kysymisellä WhatsApp-ryhmän keskusteluita vai jotain muuta.

Opiskelija 11: Noo mä katoin niitä videoita ja luin niitä tekstejä ja välillä kysyin muilta kavereilta vähän apua ja tolleen.

Jotkut opiskelijat kamppailivat teknisten seikkojen kanssa. He sanoivat loppuhaastattelussa kaivanneensa verkossa tukea tietokoneen tai joidenkin ohjelmien käyttämisessä. Opiskelija 2 ei ollut saanut palautettua joitain tehtäviä, sillä hän ei osannut omien sanojensa mukaan tallentaa tekemiään tehtäviä tietokoneensa kovalevyille.

Opiskelija 2: Mä en saa sitä jostain syystä tallennettua mun koneelle. Ni mä en oikein tiedä et miten mä sen niinku teen.

Usein teknisten ongelmien kuvailu jäi kuitenkin abstraktimmaksi. Esimerkiksi opiskelija 6 olisi omien sanojensa mukaan kaivannut apua, muttei osannut tarkentaa, missä.

Opiskelija 6: No ehkä enemmän sellasta, että... Ku joissain tehtävissä oli, että ei esim. Toiminu joku systeemi, niin.

Kurssin teknisestä toteutuksesta saatiin vain vähän palautetta. Opiskelija 11 sanoi loppuhaastattelussa, etteivät videot olleet hänen mielestään kovin laadukkaita. Sen tarkemmin hän ei asiasta kertonut eikä osannut antaa parannusehdotuksia. Hän antoi palautetta myös niiden sisällöstä, mutta siitäkin niukasti.

Opiskelija 11: Ehkä ne videot. Niihin voisi, tai ehkä niissä voisi selittää vähän paremmin, ja ehkä ne oli vähän huonolaatuisia mun mielestä.

5.3 Kenttätöskentely ja osallistuva havainnointi

Kenttätöväaiheen analysointiluku on kirjoitettu osittain yksikön ensimmäisessä persoonassa, jotta opettajan oma ääni erottuu tutkijan äänestä. Kenttämuistiinpanoista ja opettajan päiväkirjoista on otettu mukaan ne osiot, jotka herättävät ajatuksia opiskelijoiden valmiuksista tai edellytyksistä opiskella verkossa ja jotka auttavat vastaamaan siten tutkimuskysymyksiin.

Opettajan päiväkirjamerkinnot esitetään tässä tutkimuksessa aikajärjestyksessä sen sijaan, että niitä esitettäisiin tutkimuskysymyksen kohtaisesti. Tällä ratkaisulla kuvataan etnografisen tutkimuksen perusominaisuutta, pitkäkestoista (ks. luku 2.1) kenttätöväaihetta ja sen vaikutusta tutkimuskysymysten muodostumiseen (ks. luvut 2.1.1 ja 4).

5.3.1 Valmistautuminen (elo–syyskuu 2016)

Lukuvuoden 2016–2017 alkaessa opettaja aloitti tutkimuksen suunnittelun kirjoittamalla tutkimuslupahakemuksen oppilaitoksen rehtorille. Suullisesti tutkimuksesta oli jo sovittu esimiehen kanssa ennen lukuvuoden alkua. Seuraavaksi opettaja laati kyselyn alaikäisten opiskelijoiden (joita suurin osa tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista oli) huoltajille ja alustuskyselyn opiskelijoille. Se lähetettiin Wilmassa niille huoltajille, joilla Wilma oli käytössä, ja paperiversiona opiskelijoiden mukana niille, joilla Wilma ei ollut käytössä.

Opettajalla oli valmiina verkkokurssi (ks. luku 1.2), jonka laatimisen yhteydessä oli tehty myös alustava verkkokurssikokeilun muistilista sitä ohjaavalle opettajalle. Opettaja kirjoitti itselleen siitä vielä uuden version. Hän tulosti tutkimuksen ensimmäisen jakson kurssipäiväkirjat ja piti palaverin tutkittavan luokan ryhmänohjaajan ja erityisopettajan kanssa. Tämä on tavallinen esitoimenpide kaikkia kursseja aloitettaessa. Opettaja laati ensimmäisen tutkimusryhmän aloitusinfotilaisuuden suunnitelman.

Olin uuden äärellä. Halusin luoda itsestäni luotettavan ja asiantuntevan kuvan opiskelijoille, jotta he asennoituisivat tutkimukseen haluamallani tavalla, tosissaan. Toisaalta minun pitäisi olla heille myös opettaja, koska ensisijaisesti he ovat opiskelemassa eivätkä tutkittavina. Olin pitänyt

kurssien aloitustapaamisia ennenkin, mutta nyt oli enemmän muistettavaa kuin tavallisesti. Minun piti pystyä kertomaan yhteisistä opinnoista ylipäätään, äidinkielen opiskelusta, erilaisista opiskelumuodoista, tutkimuksesta, anonyymiteetista, kurssin yhteisestä aikataulusta ja pelisäännöistä. Teen mielelläni erilaisia listoja, ja aloitusinfon muistilistan tekeminen rauhoitti mieltäni. Kun kävisin huolellisesti valmistelemani listan läpi, en voisi epäonnistua.

Alustuskysely lähetettiin opiskelijoille Wilma-viestin saattamana. Opettaja luki alustuskyselyn vastauksia.

Innostuin alustuskyselyn vastauksista. Moni opiskelija oli kiinnostunut monimuotokurssista, vaikkei kenelläkään ollut kokemusta verkko-opinnoista. Opiskelijat kertovat olevansa kiinnostuneita tietotekniikasta ja myös arvioivat tietokoneenkäyttötaitonsa erittäin hyväksi. Ehkä opiskeluala vaikuttaa. Liiketalouden opinnoista ei selviä ilman hyviä IT-taitoja. Kyselyn perusteella vaikutti siltä, ettei minun tarvitsisi juurikaan keskittyä teknisiin haasteisiin, vaan voisin syventyä ohjaamiseen.

5.3.2 Ensimmäinen jakso (syys–marraskuu)

Ensimmäinen jakso meni kurssien monimuotoistamista kokeillessa. Kurssin aikana ei ollut helppoa havaita toimivia tai toimimattomia toimintatapoja.

Aloituseinfon jälkeen opiskelijat lähtivät aloittamaan kurssia kuka minnekin.

Info oli tiiviimpi ja lyhyempi kuin odotin. Minulla meni ehkä 45 minuuttia kaksoistunnista. Olin jotenkin ajatellut, että ensimmäisellä kerralla tunnelma olisi keskustelevampi kuin mitä se oli. Opiskelijat kuuntelivat ohjeeni, tekivät alkukyselyn ja valitsivat opiskelumuotonsa. Keräsin puhelinnumerot WhatsApp-ryhmää varten ja sitten he olivatkin jo tiessään. Jäin yksin muutaman lähiopiskelijän kanssa, ja hekin syventyivät

jo koneidensa ääreen tutkimaan Optimaa. Minulla on vähän paha aavistus tästä, mutta voihan olla, että hermoilen turhaan.

Opettaja aloitti kurssin lähiopiskelijoiden kanssa kurssisuunnitelman mukaisesti. Optimaan alkoi kertyä tehtäviä ja ensimmäisiä itsearviointeja. Kielenhuollon osuus oli monella valmis ennen muita osa-alueita.

Opettaja muodosti WhatsApp-ryhmän tukipyyntöjä ja yleistä kurssiin liittyvää keskustelua varten.

Palasin hyvin nopeasti opettajan arkitodellisuuteen WhatsApp-ryhmän keskusteluiden alettua. Opiskelijat näyttivät minulle viisi–kuusitoistavuotiaan puolensa ja ryhmä täyttyi salamannopeasti alatyylisestä keskustelusta ja meemeistä. Minun yritykseni lietsoa keskustelua siistimmäksi kuitattiin huumorilla. Mietin mielessäni, mitä ihmettä olin oikein aloittanut.

Opettaja keskusteli ryhmän toiminnasta opiskelijoiden ryhmänohjaajan kanssa ja muutaman opiskelijan kanssa kasvokkain. Opettaja ilmoitti ryhmässä, ettei alkukurssin kaltainen keskustelu voinut jatkua, ja että opettaja poistaisi keskusteluryhmästä kaikki, jotka eivät noudattaisi ryhmässä sääntöjä ja hyviä tapoja.

Viestintä rauhoittui. Joku yritti vielä jonkin yksittäisen hassun kuvan avulla, missä rajani menisi, mutta muu ylimääräinen hälinä kaikkosi ryhmästä. Pelkäsin kovalla kurilla toisaalta hiljentäneeni ryhmää liikaakin: en kai samalla tullut hiljentäneekseni avunpyyntöjä, kun keskustella ei saisikaan omaan tuttuun tapaansa?

Opettajan huoli osoittautui turhaksi. Hetken hiljaiselon jälkeen keskustelu ryhmässä jatkui, mutta nyt keskusteltiin asioista ja hyvien tapojen mukaisesti. Opettaja kirjasi seuraavaa jaksoa varten itselleen muistutuksen keskustelusovelluksen säännöistä.

Kurssin puoliväliin mennessä oli selvää, etteivät kaikki verkossa opiskelevat selviä.

Hyvän alun jälkeen verkkokurssilaisten palautukset tyrehtyivät. Kirjoitin palautetta pohdintatehtäviin ja kannustin jatkamaan hyvää työtä, mutta uusia tehtäväpalautuksia ei kuulunut. Ohjasin lähiopiskelijoita eteenpäin kielenhuollosta referaattiin ja seurasin koko ajan toisella silmällä, vilkkuisiko välilehden valo merkiksi uudesta palautuksesta. Ei vilkkunut.

Haasteeksi muodostui putoamisvaarassa olevien opiskelijoiden tavoittaminen. Etäopiskelu aiheutti osalla opiskelijoista myös luvattomia poissaoloja muilla kursseilla erityisesti niinä päivinä, kun äidinkielen lisäksi olisi ollut vain yhtä oppiainetta. Kenties verkkokurssi koettiin vapaapäivänä.

Eräs toisen aineen opettaja otti minuun yhteyttä vähän ennen kurssin puoltaväliä. Hänen kurssinsa oli menossa pieleen runsaiden poissaolojen vuoksi, ja hän oli havainnut, että poissaolot kasautuivat niille päiville, kun opiskelijoilla oli hänen tuntiensa lisäksi minun tuntejani. Otin kitkerän palautteen vastaan ja pahoittelin tilannetta. Minusta tuntui, että olin pettänyt jonkun. Tutkimukseni oli otettu hyvin vastaan opettajainhuoneessa, mutta aina kuuluu niitä soraääniä, jotka epäilevät toisen onnistumista tai ponnisteluiden hyödyllisyyttä. Olisi tehnyt mieli laittaa koko homma jäihin, mutta toisaalta en kehdannut enää lopettaakaan, kun olin jo aloittanut.

Kurssin puolivälissä opettaja puuttui opiskelijoiden tekemiin valintoihin ja palautti heitä lähiopetukseen, sen minkä onnistui.

Kaikkia verkkokurssille kadonneita en saanut enää kiinni koko kurssin aikana. Heidän kohdalleen tuli arviointikirjaan pitkä valkoinen viiva muiden rivien täytyessä hiljaa rasteilla ja numeroilla.

Opettaja keskusteli asiasta erityisopettajan ja ryhmänohjaajan kanssa. Kävi ilmi, että poissaoloja oli tutkimuskurssin lisäksi muiltakin kursseilta myös niinä päivinä, kun äidinkielen tunteja ei ollut. Erityisopettajan mukaan sinä syksynä poissaoloja oli ollut erityisen paljon, eikä siitä voisi syyttää ainakaan pelkästään verkkokurssikokeilua.

Saavuttamattomuus ei kuitenkaan rajoittunut opiskelijoihin. Myös huoltajia oli vaikeaa saada kiinni.

Huomasin ihmetyksekseni, etteivät huoltajat olleet vastanneet lähettämäni lupakyselyyn. Laitoin heille muistutusviestejä sekä Wilmassa että tekstiviestitse. Muutamalle jopa soitin pyytääkseni heitä vastaamaan. Lähetin opiskelijoiden mukana paperisia muistutusviestejä ja palkitsin viestinviejiä kahvilipuilla. Ponnistelin kauheasti saadakseni tutkimusluvat, mutta turhaan.

Seuraavien jaksojen aikana opettaja ei enää käyttänyt yhtä paljon resursseja tutkimuslupien saamiseksi, vaan tyytyi siihen määrään, jonka sai yhdellä tai kahdella viestillä.

Kurssi jatkui niiden opiskelijoiden kanssa, jotka saatiin haalittua lähiopetukseen. Osa jatkoi kurssia loppuun asti menestyksekkäästi verkossa tai monimuotoisesti. Alkukurssista rästiin jääneitä tehtäviä kirittiin oppitunneilla. Opettaja piti ensimmäiset haastattelut ja yritti tulkita puolivälikyselyn vastauksia.

Kun pääsin yli poissaoloasiasta, kiinnitin huomioni siihen, etteivät IT-aidot tai oppimistulokset olekaan linjassa sen kanssa, mitä opiskelijat ovat ilmoittaneet kyselyissä. Heidän käsityksensä opiskelussa tarvittavista taidoista vaikuttaa puutteelliselta. Puhun oppimisen taidoista oppitunneilla edelleen, vaikka se aihe käsiteltiin kurssin alkuvaiheessa.

Opettaja piti loppukyselyn jakson viimeisenä päivänä. Sen tulkitsemiseen ei jäänyt aikaa lainkaan seuraavan jakson jo alkaessa, mutta vastaukset säilyisivät pilvessä myöhempää tarkastelua varten. Opettaja piti toisen haastattelukierroksen kurssin loppuvaiheessa ja aloitti kurssiarvosanojen kokoamisen samalla, kun lähetti toisen jakson alustuskyselyn seuraavalle ryhmälle ja lupakyselyn sen huoltajille.

Kurssin läpäisi lopulta jakson aikana vain 13 opiskelijaa 24:stä. Minulle ei ollut koskaan aiemmin käynyt näin. Neljä opiskelijaa jäi suorittamaan tehtäviä vielä kurssin jälkeen, mutta seitsemän suoritusta olisi hylättävä. Tunsin epäonnistuneeni erityisesti verkko-opiskelijoiden ohjaamisessa,

vaikka samalla tiesin, ettei minua voisi syyttää siitä, ettei opiskelijaan saa yhteyttä vaikka yrittäisi mitä.

Jälkikäteen opettaja ymmärsi, ettei ensimmäisellä jaksolla pidetty kurssipäiväkirja ollut riittävän tarkka. Suoritusmerkintöjen lisäksi olisi ollut hyvä merkitä niihin suorituspäivämäärät, jotta opiskelijoiden etenemistä olisi ollut helpompi seurata.

5.3.3 Toinen jakso (marras–joulukuu)

Ensimmäisen jakson lopussa (9.11.) ja toisen jakson alun (10.11.) välissä ei ollut yhtään päivää (ks. luku 3.1). Toiselle kurssin toteutukselle valmistauduttiin siis ensimmäisen kurssin lopun ja arvioinnin lomassa. Tämä tuntuu kiireenä.

Alustuskyselyn mukaan ryhmä vaikutti samanlaiselta kuin ensimmäinenkin ryhmä. Poikkeuksena olivat kaksi opiskelijaa, jotka ilmoittivat, etteivät ole kiinnostuneita tietotekniikasta mutta halusivat silti monimuotokurssille. Muutenkin ryhmä arvioi omat opiskeluun liittyvät tietotekniset taitonsa alemmiksi kuin edellinen ryhmä.

Valmistauduin ottamaan toisen ryhmän vastaan niin, että ohjaisin heitä enemmän tietotekniikkaan liittyvissä asioissa kuin edellistä ryhmää. Tuntui oudolta, että opiskelija olisi päässyt toiselle asteelle oppimatta käyttämään tekstinkäsittelyohjelmaa tai tallentamaan tiedostoa. Arvelin kuitenkin, että kyseessä saattaa olla pikemminkin epävarmuus omista taidoista kuin todellinen osaamattomuus.

Aloitustapaamisessa painotettiin, että muille kursseille on osallistuttava lukujärjestyksen mukaisesti ja että opettajalla on oikeus siirtää opiskelija lähiopetukseen, ellei opiskelija voi näyttää edistymistään verkko- tai monimuoto-opetuksessa. Opettaja esitteli aloitustapaamisessa kurssin rungon ja eritteli, mitä asioita käsiteltäisiin missäkin kurssin vaiheessa ja milloin monimuoto-opiskelijoiden pitäisi olla paikalla.

Silläkin uhalla, että kuulostaisin paasaavalta tai toistaisin itseäni, en halunnut toistaa edellisen jakson tapahtumia. Painotin paikallaolon

merkitystä niille merkittyinä päivinä ja vakuutin olevani tarkkana heidän kanssaan.

Lisäksi esiteltiin kaksi Missä mennään -palaveria, joihin myös verkko-opiskelijoiden toivottiin osallistuvan joko paikalla tai etänä. Niissä oli tarkoitus katsastaa opiskelija-kohtaisesti, miten opinnot etenevät.

Kerroin ryhmälle, että edellisessä jaksossa etäopiskelu oli ehkä ymmärretty väärin, sillä poissaoloja oli ollut niin runsaasti. Tiesin kuitenkin tästä ryhmästä, että he ovat oppineet "hyville tavoille" ammatillisissa opinnoissaan ja että saisin tarvittaessa tukea heidän ryhmänohjaajaltaan, joka oli hyvin sitoutunut opiskelijoiden ohjaamiseen.

Ensimmäisessä tapaamisessa painotettiin myös WhatsApp-ryhmän pelisääntöjä, jotta ensimmäisen jakson haasteilta vältyttäisiin.

Optimassa oli monimuoto- ja verkko-opiskelijoille kurssin tehtävälista, johon he kävivät merkitsemässä jo tehdyt tehtävät. Kurssin aloitustapaamisessa opettaja jakoi saman tehtävälisan myös printattuna niille, jotka arvelivat siitä olevan hyötyä.

Arvelin kurssipalautteen perusteella, että osa tekemättömistä tehtävistä johtui siitä, etteivät opiskelijat nähneet kurssia kokonaisuutena eikä heille ollut aivan selvää, mitä kaikkea heidän pitäisi tehdä. Toivoin tehtävälisan auttavan opiskelijoita hahmottamaan pakollisten ja vapaavalintaisten tehtävien määrän kurssilla.

Poissaolot jäivät tällä jaksolla yksittäisten opiskelijoiden elämäntilannetta koskeviin haasteisiin. Samanlaista joukkopoissaolo-ongelmaa ei enää syntynyt. Myös WhatsApp-ryhmä toimi odotetulla tavalla. Keskustelu pysyi asiallisena ja kanavaa kiiteltiin kurssin lopulla hyväksi ja nopeaksi tavaksi viestiä. Haastattelut sovittiin ja pidettiin.

Toisen jakson puoliväliin mennessä kiittelin itseäni siitä, etten ollut luovuttanut alkusyksyllä. Opetus eteni lähiopiskelijoiden kanssa luontevasti, ja verkossakin opiskelijat tekivät tehtäviä melko hyvään tahtiin. Kannustin heitä parhaani mukaan vastatessani pohdintatehtäviin.

Opiskelijoiden puolivälikyseleyn vastausten perusteella aikatauluissa pysymisessä oli haasteita puolella kyselyyn vastanneista. Aikatauluongelmien vuoksi lähiopetukseen siirrettiin vain yksi opiskelija, mutta se ei näy puolivälikyselelyssä, sillä siihen pystyttiin tarttumaan jo ennen kyselyä Missä mennään -palaverien avulla. Sen sijaan hyvin alkaneen jakson puolivälissä moni opiskelija halusi kokeilla siipiään kokonaan verkossa. Edellisryhmään verrattuna useampi opiskelija oli pysynyt aikataulussa.

Sydäntäni vähän kylmäsi päästää monimuoto-opiskelijoita verkkoon loppukurssiksi, kun muistelin edellisjakson tapahtumia, mutta toisaalta nämä opiskelijat olivat pärjänneet alkujaksosta hyvin ja osoittaneet pärjäävänsä ainakin osittain itsenäisestä opiskelusta. Opiskelijat ehkä huomasivat kurssin puoliväliin mennessä, etteivät tarvitse niin paljon vieritukea kuin kurssin alussa kuvittelivat tarvitsevänsä. Heillä oli turvaverkkonaan kuitenkin vielä ne Missä mennään -palaverit.

Kun aikaa ei mennyt poissaolojen selvittämiseen, opettajalle vapautui aikaa erityisen tuen tarpeen kartoittamiseen erityisopettajan ohjaamana ja tuen antamiseen. Verkossa opiskeleville erityisen tuen tarjoaminen on kuitenkin vaikeaa.

Missä mennään -palaverit auttoivat opiskelijoita, mutta söivät opettajan resursseja. Ajan käyttöä pitäisi jakaa vielä tasaisemmin, jotta kaikki tarvitsevat saisivat tuen, mutta opettaja ehtisi tekemään myös muun ohjauksen ja arvioinnit.

Haasteeksi muodostui myös tietokoneiden puute lähiopetuksessa.

Lähiopetuksessa oli vain kourallinen opiskelijoita, joten heille oli suhteellisen helppoa löytää tietokoneet, ja välillä tehtiin monisteita käsin. Erityisesti kielenhuollon monisteita alkoi kertyä melkoinen pino, jota oli vaikeaa pitää järjestyksessä. Olin toivonut pääseväni eroon paperimonisteista, mutta ei voinut mitään.

Sen sijaan, että opettaja olisi alkanut käyttää päivämääriä osana arviointikirjoja, hän aloitti etenemiskartoituksen tarkemman kirjaamisen värikoodin avulla. Vihreä väri rivin ensimmäisellä sarakkeella tarkoitti sitä, että opiskelija pärjäsi hyvin tähänastisissa

opinnoissaan, keltainen väri sitä, että hänen etenemistään tuli tarkkailla, ja punainen sitä, että asiaan on puututtava. Varsinainen arviointikirja oli kuitenkin vielä lähes väritön, ja opettaja kirjoitti itselleen muistiin ehdotuksen kolmannen jakson arviointikirjan muokkaamisesta paremmin luettavaksi.

Loppukyselyn opettaja piti päivää ennen jakson päättymistä. Tällä kertaa jaksojen väliin jäi joululoma, eikä opettajalla ollut taaskaan aikaa perehtyä tarkemmin loppukyselyn tuloksiin ennen kolmannen jakson alkamista. Opettaja lähetti alustuskyselyn ja lupakyselyn kolmatta jaksoa varten ennen loman alkamista.

Joululoman alkaessa tunsin voimaantuneeni, vaikka syksy olikin ollut uuvuttava. Olin noussut ensimmäisen tutkimusjakson alhosta tähän pisteeseen, jossa jouduin antamaan vain yhden hylätyn ja kolme suoritus kesken -merkintää, mikä on aika tavallista millä tahansa kurssilla. Arvosanat olivat olleet työn takana, mutta tunsin iloa sekä itsensä ylittäneiden opiskelijoideni puolesta että ylpeyttä ponnisteluni tuottamista tuloksista.

5.3.4 Kolmas jakso (tammi–helmikuu)

Kolmas jakso oli siinä mielessä erikoinen, että se oli yhdistetty ryhmä kahta erilaista alaa: kone- ja metallialaa sekä elintarvikealaa. Toisen ja kolmannen jakson välissä oli joululoma, muttei yhtään suunnittelupäivää (ks. luku 3.1).

Ryhmän kokoonpano oli erikoinen. En voinut olla miettimättä, miten ryhmädynamiikkaan vaikuttaisi kahden niin erilaisen ryhmän sekoittaminen.

Opiskelijat jakautuivat lähi- ja monimuoto-opetukseen. Vain muutama opiskelija teki kurssin verkossa. Selventääkseen arviointikirjan lukemista opettaja värikoodasi sen heti alkuvalintojen jälkeen. Sen sijaan päivämäärät jäivät pois tälläkin kertaa.

Valitsin värikoodiksi samat värit (punainen, keltainen ja vihreä) kuin edelliskurssilla etenemislomakkeelle. Olin hetken aikaa pulassa niiden

kanssa, sillä sekoitin verkko-opiskelijat huonosti opinnoissaan edistyviin opiskelijoihin. Liikennevalovärien sijaan olisi ollut hyvä valita jotain neutraalimpaa indikoimaan opiskelumuotoa.

WhatsApp-sovellus oli käytössä, ja ryhmässä keskusteltiin asiallisesti. Tähän saattoi vaikuttaa vieraskoreus, kun kaksi ryhmää eivät tunteneet toisiaan eikä asiatonta keskustelua päässyt syntymään.

WhatsAppissa oli hiljaista. Eivätkö opiskelijat uskaltaneet keskustella sovelluksessa toisen opiskelijaryhmän kanssa? Ehkä minun olisi pitänyt luoda kaksi erillistä ryhmää. Luokassakin ryhmät istuvat tiukasti erillään toisistaan. Kahden alan sekoittaminen on tässä ryhmässä selkeästi rasite. Tunnen taas huonomuutta, kun en pysty ryhmäyttämään heitä. Koneistajat ja leipurit istuvat tiukasti poteroissaan sekä luokassa että mobiilissa.

Missä mennään -tapaamiset jatkuivat, sillä ne oli koettu toimivaksi toimintamalliksi toisessa jaksossa. Kurssin alussa painotettiin taas aikataulujen tärkeyttä.

Kontaktitunneilla oli harvoin käytössä tietokoneita ja erityisopettajan mukaan molemmissa ryhmissä oli paljon oppimisen haasteita.

Ymmärsin, että tässä jaksossa minun olisi kiinnitettävä entistä enemmän huomiota erityiseen tukeen kurssilla. Verkossa se on vaikeaa eriytetyistä tehtävistä huolimatta, mutta lähiopetuksessa voisoin petrata.

Lähiopetuksessa painotettiin käsillä tekemistä sekä käytännön syistä että oppimistulosten varmistamiseksi. Muistiinpanot kirjoitettiin pieniin vihkoihin käsin, samoin pohdinta ja itsearviointitehtävät.

Piirsin muistiinpanot ja tehtävänannot opiskelijoille dokumenttikameraa apuna käyttäen. Puhuin kurssin alusta asti käsillä tekemisen tärkeydestä, ja toivoin opiskelijoiden opiskelualan perusteella ymmärtävän sen, että usein tekemällä oppii parhaiten ja että kädet ovat siinä tärkeässä roolissa. Harjoittelimme jopa käsialakirjoitusta ja erilaisia tapoja koristella

muistiinpanoja samalla, kun keskustelimme niihin liittyvistä aiheista. Askartelevana ihmisenä nautin näistä lähitunneista itse melkoisesti. Ilokseni myös tekniikan opiskelijat lähtivät mukaan käsin kirjoittamiseen.

Käsin kirjoittamisen lisäksi lähiopetuksessa muutama opiskelija tarvitsi opettajalta erityistä huomiota ja vieritukea pärjätäkseen opinnoissa. Muutama opiskelija kävi kontaktituntien aikana myös erityisopettajan luona tekemässä tehtäviä.

Puolivälissä kurssia huomasin, että verkkokurssilaiset ovat olleet Missä mennään -palaverien jälkeen aika lailla omissa oloissaan. Olin kyllä kirjoittanut kommentteja tehtäviin ja itsearviointeihin, mutten ollut seurannut heidän etenemistään Optimassa yhtä intensiivisesti kuin kahdella ensimmäisellä kurssilla. Lähiopetuksen oppimisen haasteet olivat vieneet minulta aikaa pois verkkokurssilaisista huolehtimisesta. Minun aikani tasaisemmin jakamiseen pitäisi kiinnittää enemmän huomiota tulevilla kursseilla.

Etenemislomakkeelle opettaja alkoi piirtää puolivälissä erilaisia hymynaamoja. Jälkikäteen opettaja totesi värikoodin olevan selkeämpi kuin hymynaama. Aikataulutus osoittautui taas verkko- ja monimuoto-opiskelijoille aluksi haasteelliseksi.

Siitä huolimatta, etten ollut vahtinut verkkokurssilaisia samalla herkeämättömyydellä kuin syyslukukaudella, he olivat edenneet opinnoissaan melko hyvin. Aivan alkukurssista tosin vaihdoin yhden opiskelijan pois verkosta, kun heti ensimmäisessä Missä mennään -palaverissa kävi ilmi, ettei hänen verkko-opinnoistaan tulisi mitään puutteellisten IT-taitojen vuoksi. En joutunut puuttumaan puolivälissä kenenkään opiskelumuotoon, mutta muutama opiskelija pohtii vaihtamisen mahdollisuutta. Piirtelin hymynaamoja etenemislomakkeen reunaan ja väritin arviointilistan ensimmäisiä sarakkeita uudestaan sen mukaan, mitä opiskelijat valitsivat.

Haastatteluihin liittyi kolmannella jaksolla jännittyneisyyttä. Jännityksen lieventämiseksi osa haastatteluista pidettiin pareittain.

Puolivälin jälkeen lähiopetus ja verkkokurssi jatkuivat omalla painollaan. Vaihtoja ei enää tehty.

Minulla on nyt aika luottavainen olo. Lähiopetuksessa olijat sairastelevat kevättalven flunssia ja poissaolojen aiheuttamia tehtäviä kiritään kiinni sen mikä ehditään. Verkossa tsemppaan opiskelijoita tekemään vielä viimeisetkin tehtävät, mutta talviloman lähestyessä näyttää kuitenkin siltä, että suorituksia jää kesken enemmän kuin edellisessä ryhmässä. Yhtään hylättyä ei kuitenkaan ole tulossa, ja se saa minut luottavaiseksi.

Loppukysely pidettiin kahta päivää ennen jakson päättymistä ja neljännen jakson alustuskysely lähetettiin opiskelijoille ja huoltajille kolmannen jakson päättymispäivänä. Jaksojen väliin osui talviloma, eli tälläkään kertaa opettajalle ei jäänyt aikaa perehtyä loppukyselyn tuloksiin kunnolla ennen seuraavan jakson alkamista (ks. luku 3.1).

5.3.5 Neljäs jakso (maalis–huhtikuu)

Neljännen jakson alussa opettaja yritti markkinoida edellisellä kurssilla hyvin onnistunutta muistiinpanovihkoa, mutta tuloksetta.

Opiskelijat olivat suorastaan pöyristyneitä ehdotuksestani. He olivat niin koneidensa lumoissa, etteivät voineet kuvitellakaan tekevänsä mitään kynällä ja paperilla. Kerroin heille ohjelmoinnin opinnoistani, että yksi ensimmäisiä meille opetettuja asioita oli kynän ja paperin mahti, muttei auttanut.

Kaikista ryhmistä eniten verkkokurssia valittiin neljännessä jaksossa. Opiskelijat kuuntelivat aloitusinfon kiinnostuneina ja aloittivat tehtävät hyvään tahtiin. Kaksi aloitti monimuotokurssilla, suurin osa verkossa. Opettaja esitteli aloitusinfon jälkeen kurssisuunnitelmaa useita kertoja, jotta Missä mennään -palaverissa opiskelijoille selkiytyisi kurssin rakenne ja jäljellä oleva aika.

Toistin itseäni toistamasta päästyäni. Huomasin jossain vaiheessa puhuvani Missä mennään -palaverien sijaan check pointeista, mikä ehkä

kuvaa tapaamisia hyvin mutta ärsyttää minua englanninkielisyydellään. En kuitenkaan opetellut pois sanan käytöstä, sillä huomasin sen kantavan merkityksiä opiskelijoiden kielessä. Check point on peleistä tuttu piste, jossa voi hengähtää ja josta jatketaan taas eteenpäin, kun tarpeista on huolehdittu. Tiesin toki pelillistämisen hyödyistä, mutta näin konkreettista peliä en odottanut kokevani tänä lukuvuotena.

Missä mennään -palavereita lisättiin edellisjaksoista kahdella uudella tapaamisella. Monimuoto-opiskelijoiden kontaktipäivät olivat vielä erikseen. Tällä haluttiin varmistaa, että verkkokurssilaisista suurin osa pääsisi ainakin osaan palavereista. Keskimäinen kontaktipäivistä sattui samalle päivälle kuin puolivälikysele, mikä auttoi saamaan enemmän vastauksia. Lisäpäivien vuoksi verkkokurssin itsenäisyys alkoi kuitenkin rakoilla ja verkkokurssin ja monimuotokurssin raja alkoi häilyä.

Puolivälikyseleyn aikaan opettaja luopui hymynaamoista.

Tajusin, että voin viedä Optimasta hakemani etenemislomakkeen Exceliin. Siivosin taulukkoa sen verran, että sain aikaiseksi etemislomakkeen, jossa oli mukana rastin sijaan päivämäärä. Tällainen olisi ollut hyvä työkalu alusta alkaen. Minua harmitti, etten ollut saanut päivämääriä listoihini aikaisemmin. Päivämäärien avulla pystyin näyttämään yksittäisille opiskelijoille hyvin, miten heidän opintonsa olivat edenneet missäkin vaiheessa kurssia. Vaihdoin hymynaamat marginaaliin kirjoitettuihin sanoihin "OK", "tsempattava" ja "lähiopetukseen". Vakavien naamojen sijaan pystyin puhumaan opiskelijoillekin tsemppilistalle pääsystä.

Poissaoloja ei neljännessä jaksossa ollut paljoa, mutta verkossa opiskelijoiden ei tullut tehtyä tehtäviä niin paljon kuin olisi pitänyt. Opettaja joutui vaihtamaan viiden opiskelijan lähiopetukseen.

Tuntui turhauttavalta olla tässä taas. Opiskelijat aloittivat tehtävät hyvin, mutta puoliväliin mennessä tsemppilistani on muuttunut lähiopetuslistaksi. Muistuttelin verkko-opiskelijoita WhatsAppissa ja kirjoitin kannustavia viestejä niihin muutamiin palautettuihin tehtäviin,

jotka sain. Opiskelijat tuntuvat suhtautuvan verkko-opintoihin turhan huolettomasti.

Puolivälin jälkeen alkoi tapahtua. Rästiin jääneitä tehtäviä saatiin kirittyä ja haastatteluita pidettiin. Opettaja kannusti opiskelijoita myös lähiopetuksessa.

Ajattelin, että kannustamalla opiskelijoita, joita olin siirtänyt lähiopetukseen, saisin heidät tekemään rästiin jääneet tehtävät. He tuntuivat kuitenkin jotenkin lannistuneilta. Joko pitkä talvi alkoi painaa? Minusta tuntuu, että he ovat jotenkin luovuttaneet koko kurssin suhteen ja palanneet luokkaan ihan vain istumaan ja toivovat saavansa arvosanan sillä, istumisella.

Jakson haasteeksi osoittautui jälleen verkossa etenemisen näkyminen opettajalle.

Päivämääristä huolimatta minun oli vaikeaa saada opiskelijoita kiinni oikealla hetkellä, kun he olivat vaarassa pudota.

Neljännän jakson loppukysely pidettiin jakson päätöspäivänä. Samana päivänä lähetettiin viidennen jakson alustuskysely ja lupakysely huoltajille. Pääsiäisloma jaksojen taitteessa aiheutti taas sen, ettei opettajalla ollut aikaa sen tulosten tarkkaan tarkasteluun ennen viidennen jakson alkamista.

5.3.6 Viides jakso (huhti–kesäkuu)

Pääsiäisloman jälkeen alkoi tutkimuksen viimeinen jakso. Jostain syystä tässä pienessä ryhmässä tutkimuslupia ja kyselyvastauksia saatiin muita ryhmiä vähemmän. Tulokset ovat kuitenkin pienemmällä otannalla samansuuntaisia muiden ryhmien kanssa. Opiskelijoita oli niin lähi-, monimuoto- kuin verkkokursseilla.

Missä mennään -palavereista pudotettiin yksi pois, jotta opiskelumuotojen rajat eivät olisi niin häilyviä. Opettaja painotti edelliskurssien tapaan paikallaolon tärkeyttä Missä mennään -palavereissa ja WhatsApp-ryhmän sääntöjä.

Opettaja jätti jostain syystä pois neljännessä jaksossa hyväksi havaitsemansa värikoodauksen arviointilistasta. Sen sijaan hän värikoodasi ja selkeytti etenemislomaketta.

Sen sijaan, että olisin yrittänyt pelata koko kurssin vain yhdellä etenemislomakkeella, tulostin niitä kaksi. Toiseen niistä tein liikennevalokoodin, kuten aiemminkin, ja lisäksi väritin jo suoritettut tehtävät vihreällä sen merkiksi, että opinnot etenevät. Hitaasti tai ei lainkaan etenevät opiskelijat erottuisivat listastani valkoisina riveinä. Päivämääristä luovuin tällä kurssilla, sillä en osaa käyttää taulukkolaskentaohjelmaa niin nopeasti kuin haluaisin. Rastit ja värikoodi riittäisivät.

Opettaja huomasi puolivälikyseilyssä, että valkoisia tai puolityhjiä rivejä oli useita. Poissaoloja oli runsaasti, eikä kurssi edennyt kuten opettaja olisi toivonut.

Olen havaitsevinani taas jonkinlaista väsymistä. Opiskelijat aloittivat tarmokkaasti, mutta tehtyään ensimmäisen parin viikon ajan töitä he alkavat hidastaa ja lopulta lopettavat tehtävien palauttamisen kokonaan.

Opettaja vaihtoi kahden opiskelijan opiskelumuotoa ja antoi kolmelle viikon varoitusajan.

Annoin kolmelle opiskelijalle viikon varoitusajan: jos viikon aikana ei tapahtuisi merkittävää muutosta, siirtäisin myös heidät lähiopetukseen. Tsemppilista oli muuttunut varoituslistaksi, mutta tsemppaus jatkui sitäkin tärkeämpänä osana tukea.

Opettaja täytti ja värikoodasi etenemislomakkeen uudelleen viikon kuluttua puolivälistä. Ne opiskelijat, jotka eivät olleet edenneet lainkaan, siirrettiin lähiopetukseen loppukurssin ajaksi. Ne opiskelijat, jotka olivat saaneet kirittyä tehtäviä ainakin jonkin verran, siirrettiin lähiopetukseen yhdeksi viikoksi, jonka aikana etenemistä tarkkailtiin. Jos sinä aikana opiskelija saisi kirittyä tehtävät kiinni, hän saisi tehdä kaksi viimeistä viikkoa verkossa.

Halusin tarjota opiskelijoille mahdollisuuden tsemppata itsensä takaisin verkkoon ja näyttää, että heistä on siihen.

Kurssin loppukysely pidettiin jakson (ja lukuvuoden) toiseksi viimeisenä päivänä.

Viimeistä kyselyä oli luokassa tekemässä vain yksi opiskelija. En tuntenut kenttävaiheen loppupäivinä loppuhuipennusta enkä haikeutta pitkän työrupeaman päättyessä. Oloni tuntui tyhjältä ja taas vähän epäonnistuneelta. Oli vaikeaa palauttaa mieleen, että vuoteen, ja tähänkin jaksoon, oli mahtunut myös onnistumisia. Aloitin pohjalta ja jotenkin myös palasin sinne. Olin väsynyt ja turhautunut. Olin tehnyt niin paljon töitä, jotta opiskelijoiden olisi turvallista ja hyvä kokeilla verkossa opiskelemista, mutta silti se ei riittänyt kaikkien kohdalla. Jos työni jatkuisi tässä oppilaitoksessa vielä syksyllä, voisin yrittää uudelleen.

Lukuvuoden päättyessä päättyi myös kenttävaihe ja tiedonkeruu.

5.4 Oppimistulokset

Lähiopetuksen ja etäopetuksen välillä ei juuri havaita eroja oppimistuloksissa perus- ja keskiasteen koulutuksessa (ks. luku 2.2.2). Taulukkoon 1 on koottu kenttätyövaiheessa annettuja kurssiarvosanojen keskiarvoja opetusmuodoittain.

Jakso	Lähiopetus	Monimuoto-opetus	Verkko-opetus
1	2	1,4	0,78
2	1,75	2	1,4
3	1,57	-	1
4	0	1,67	0,7
5	2	-	3
ka.	1,464	1,69	1,36

Taulukko 1. Kurssiarvosanojen keskiarvot opetusmuodoittain

Ensimmäinen ryhmä oli opettajalle pettymys. Lähiopetuksessa ollut opiskelija ylsi hyvään arvosanaan, mutta suuri osa verkossa opiskelijoista epäonnistui saattamaan kurssin loppuun kurssin aikana. Monimuoto-opiskelijoista useampi pääsi läpi, mutta arvosanat jäivät alhaisiksi.

Toisessa ryhmässä monimuoto-opetuksen valinnoita oli enemmän kuin lähi- tai verkko-opetuksen valinnoita, mutta kaikkien arvosanat olivat kutakuinkin keskitasoa verkko-opiskelijoiden arvosanat ollessa heikoimpia.

Kolmannessa ryhmässä lähiopetusta valittiin eniten, mutta arvosanat jäivät keskiarvoltaan alhaisiksi sekä lähi- että verkkokurssilla.

Neljännessä ryhmässä parhaiten pärjäsivät monimuoto-opiskelijat. Lähiopetuksen opiskelijoiden keskiarvoksi jäi hylätty, ja verkko-opiskelijat pääsivät läpi juuri ja juuri.

Viimeisessä ryhmässä osa opiskelijoista ylsi kiitettävään, kun taas sekä lähi- että verkko-opiskelijoissa oli myös kiitettävän arvosanan saaneita.

Vaihtelua siis on. On kuitenkin havaittavissa, että lähiopetuksessa ja monimuoto-opetuksessa olleiden opiskelijoiden arvosanat olivat parempia kuin verkko-opetuksen valinnoilla opiskelijoilla.

6 Tulosten reflektointi ja tulkinta

Tässä luvussa luodaan kyselytuloksista, haastatteluiden sisällönanalyseista ja havainnoinnista syntyneestä analyysistä tulkinta. Luku on jaettu ajanhallintaa, motivaatiota, minäpystyvyyttä ja tukitoimia käsitteleviin alalukuihin. Lopuksi tehtyjen tulkintojen pohjalta vastataan luvussa 4 esitettyihin tutkimuskysymyksiin.

6.1 Ajanhallinta

Alustuskyselyiden perusteella opiskelijoita voisi pitää opiskeluun sitoutuneina. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että he osaisivat sisäsyntyisesti tehdä itsenäistä verkko-opiskelua varten itselleen aikataulun saati noudattaa sitä (ks. luvut 2.3, 2.3.1 ja 2.3.2). Opettaja huomasi aikataulujen noudattamisen haasteellisuuden heti kenttätyövaiheen alussa (ks. luku 5.3.2) ja painotti aikataulussa pysymisen tärkeyttä pitkin kenttätyövaihetta (ks. luvut 5.3.3–5.3.6).

Opiskelijoista 20 vaihtoi tutkimuksen aikana opiskelumuotoa (ks. luku 5.1.3). Vaikkei opiskelijan luoma aikataulu olisikaan pitänyt täysin, pystyi opiskelija silti jatkamaan verkossa useimmissa tapauksissa (ks. luvut 2.3.1, 5.2.1 ja 5.3.3). Neljä opiskelijaa 50 puolivälikyselyyn vastanneen opiskelijan joukosta oli sitä mieltä, ettei heidän itsenäisen verkko-opiskelunsa aikataulu ollut pitänyt lainkaan (ks. luvut 5.1.3 ja 5.2.2). Ne opiskelijat, jotka olivat omasta tahdostaan tai opettajan siirtäminä (ks. luku 5.3) vaihtaneet opiskelumuotoa kurssin puolivälissä, kokivat kyselyn mukaan aikataulussa pysymisen haasteelliseksi (ks. luvut 2.3.1 ja 5.2.2). (ks. luku 5.1.3).

Opiskelijat perustelivat aikataulun pitämättömyyttä sillä, että jokin muu kuin opiskelu oli täyttänyt heidän aikansa. Aikataulussa pysymisen vaikeuksiin näyttää siis liittyvän ainakin opiskelumotivaatio (ks. luvut 2.3.1, 2.3.2 ja 6.3.6). Eräs opiskelija kertoo kyselyssä aloittavansa opiskelut puolivälin jälkeen, mikä kielii vääristyneestä mielikuvasta opiskeluun tarvittavasta ajasta (ks. luku 2.3.1).

Monimuotokursseilla ja verkkokursseilla opiskeltiin suurin piirtein samassa järjestyksessä kuin lähiopetuksessakin. Puolivälikyselyn vastaukset kielivät ainakin osittain verkossa nopeammasta tahdistä lähiopetukseen verrattuna (ks. myös luku 5.3.1) ja että verkossa voi

tosiaan tehdä kurssin jossain muussa järjestyksessä kuin missä järjestyksessä se käytäisiin läpi lähiopetuksessa. Aikataulussa edes jotenkin pysyvien opiskelijoiden kohdalla myös opiskelutahti oli samankaltainen lähiopetuksen tahdin kanssa ((ks. luku 5.1.3, kuvio 8).

Mielenkiintoinen huomio on, että äidinkielen kurssin osa-alueista kielenhuollon osuus (ks. luku 3.2) suoritettiin lähes kaikissa tapauksissa ennen muita osioita (ks. luku 5.1.3, kuvio 8). Voi olla, että osion opiskelijälähtöisyyden myötä opiskelijat pystyivät tekemään tämän osion verkossa lähiopetusta nopeammin (ks. luku 2.3.1).

Näyttää siltä, että opiskelijoilla on vaikeuksia hahmottaa, kuinka kauan opiskelu vie aikaa niin kokonaisuudessaan kuin tehtävittäin. Tekemättömiä tehtäviä on myös helppoa siirtää huomiseen: Haastattelussa kävi ilmi, että tehtävien siirtäminen tulevaisuuteen on liiankin helppoa, vaikka opiskelijat tunnistaisivat sen ongelmalliseksi. (ks. luvut 2.3.1 ja 5.2.2). On ilahduttavaa huomata, että jotkut opiskelijat ovat ymmärtäneet aikataulusta lipsumisen seuraukset ja ponnistelevat pärjätäkseen verkossa (ks. luku 5.2.2). Nämä opiskelijat olivat päässeet vapaapäiväajatuksista (ks. myös luku 5.3.2) yli ja ymmärtäneet, että tehtävät kannattaa tehdä siinä aikataulussa, jonka he ovat itselleen laatineet (ks. luku 2.3.1).

Opiskelijat pitivät kyselyvastausten perusteella oman aikataulun luomista itsenäisiä opintoja varten aika tasaisesti sekä positiivisena että negatiivisena kokemuksena (ks. luvut 2.3.1 ja 5.1.3). Haastattelussa kävi ilmi, että oman aikataulun luominen voi helpottaa esimerkiksi iltavirkun tai paljon harrastavan opiskelijan arkea. Toisaalta, jos opiskelija ei tunnista itsenäiseen verkko-opiskeluun tarvittavaa työmäärää, voivat harrastukset tai muut ajanviettotavat viedä tilaa opiskeluun varatulta ajalta. (Ks. luvut 2.3.1 ja 5.2.2).

Kun opiskelijoilta kysyttiin loppukyselyissä heidän aikataulujensa paikkaansapitävyydestä, valtaosa opiskelijoista koki pysyneensä aikataulussa kurssin loppupuoliskolla. Vain kolme opiskelijaa 18:sta oli sitä mieltä, ettei heidän aikataulunsa ollut pitänyt edes kurssin lopussa (ks. luku 5.1.4, kuvio 15). Nämä kolme opiskelijaa kuitenkin läpäisivät kurssin. He eivät pysyneet aikataulussa verkossa eivätkä lähiopetuksessakaan (ks. myös luku 5.3.5–5.3.6). Yksi syy aikataulun korjaantumattomuudelle voi olla tekemättömien tehtävien kumuloituminen tai lähiopetusjakson poissaolot, mutta myös tuen riittämätön saanti (ks. luvut 2.3.1, 2.3.4 ja 5.3.5–5.3.6).

Haastatellut opiskelijat suhtautuivat pääsääntöisesti hyvin kypsästi (ks. luku 2.3.1) aikatauluihin ja niiden noudattamiseen. He tunnistivat niiden positiiviset sekä negatiiviset puolet ja pystyivät ainakin osittain havainnoimaan omaa käyttäytymistään aikataulutuksen suhteen (ks. luvut 5.1.3, 5.1.4 ja 5.2.2). Opettaja yritti kenttätyövaiheen loppua kohti tukea opiskelijoita ajanhallinnassa niin ylimääräisten kontaktipäivien (ks. luvut 2.2.3 ja 5.3.3), pelillistämisen (ks. luvut 2.3.2 ja 5.3.5), erilaisten listojen (ks. luvut 2.3.4 ja 5.3.3–5.3.6) kuin kannustamisen (ks. luvut 2.3.4, 5.3.3 ja 5.3.5–5.3.6) keinoin, mutta osa opiskelijoista keskeytti kurssin siitä huolimatta (ks. luku 5.3.2).

Eräs keino lisätä nuorten verkko-opiskelijoiden ajanhallintataitoja voisi olla valmiiksi aikataulutettu orientoiva verkkokurssi (ks. luku 2.3.2), jossa opeteltaisiin oman aikataulun rakentamista, sen mahdollista muokkaamista ja siinä pysymistä.

6.2 Motivaatio ja vastuun ottaminen

Alustuskyselyssä valtaosa opiskelijoita vakuutti osallistuvansa muiden kurssien opetukseen riippumatta valitusta opiskelumuodosta (ks. luku 5.1.1). Vastausten perusteella opiskelijoita voisi siis pitää opiskeluun sitoutuneina (ks. luvut 2.3.2 ja 6.1). Sitoutuminen opiskeluun yhdistettiin haastatteluissa (ks. luku 5.2.3) itsekuriin ja oma-aloitteiseen opiskelemiseen lukujärjestyksen ulkopuolella. Opettajan tekeminen havaintojen mukaan hyvät aiheet sitoutua opiskeluun kuitenkin saattoivat hälvetä (ks. luku 2.3.2) helposti, jos lukujärjestyksestä vapautuneet tunnit koettiin vapaatunteina (ks. luku 5.3.2). Joistain haastatteluista (ks. luku 5.2.2) välittyi mielikuva, että opiskelijat olisivat pitäneet lukujärjestyksestä vapautuneita tunteja lisääntyneenä vapaa-aikana, vaikka he aikoivat omien sanojensa mukaan myös panostaa opiskeluun.

Alustuskyselyn perusteella yli puolet kyselyyn vastanneista olisi ilman sen tarkempaa tietoa valmis kokeilemaan monimuoto- tai verkkokurssia, vaikka yksikään heistä ei ollut koskaan aiemmin tehnyt verkkokursseja (ks. myös luvut 1.5 ja 2.3.2). Opiskelu verkossa koettiin siis kiinnostavaksi (ks. luku 2.3.2). Haastatteluista (ks. luku 5.2.3–5.3.3) ilmeni myös, että verkkokurssia saatettiin pitää helpompana vaihtoehtona kuin lähiopetusta ja yllätyttiin, kun

tehtävät olivatkin vaikeita. Haastatteluissa opiskelijoista nousi esiin sisäisen motivaation tekijöitä kuten kokeilunhalua (ks. luvut 2.3.2 ja 5.2.3).

Erilaisten tehtävien tekeminen koettiin kursseilla vaihtelevasti (ks. luku 5.1.4). Riippuu opiskelijan orientoitumisesta (ks. luku 2.3.2), miten hän suhtautuu esimerkiksi itsearviointi- tai pohdintatehtäviin (ks. luku 5.1.4) tai vastuun ottamiseen opiskelustaan. Joidenkin opiskelijoiden amotivaatiota (ks. luku 2.3.2; 5.1.4) voi selittää liian korkealle asetetuilla tavoitteilla (ks. myös luku 5.2.3).

Kyselyissä vastuun ottaminen omista opinnoista koettiin aika positiiviseksi. Ryhmässä, jossa oli suhteessa eniten verkko-opiskelijoita, vastuun ottaminen koettiin kyselyn perusteella kaikista kurssin asioista positiivisimmaksi (ks. luku 5.1.4). Neljä opiskelijaa 18 opiskelijasta piti vastuun ottamista omista opinnoista kuitenkin negatiivisena asiana. Tähän saattavat vaikuttaa esimerkiksi opiskelijoiden kokemat haasteet vastuun kantamisessa (ks. luvut 2.3 ja 2.3.2). Kyselyiden avovastauksissa (ks. luku 5.1.4) nousevat esille molemmat puolet: vastuu on yhtäältä mukavaa ja helppoa, toisaalta haastavaa ja outoa. Etenkin kurssin alussa vastuun ottaminen koettiin vastausten perusteella vaikeaksi, mutta kun opiskelijat olivat päässeet alkuun itsenäisessä opiskelussa, vastuun kantaminenkin joissain tapauksissa helpottui. Jotkut opiskelijoista suhtautuvat hyvin kypsästi vastuuseen, ja kertovat ymmärtävänsä, ettei vastuun ottaminen ole välttämättä helppoa, mutta se on tarpeellista ja jopa palkitsevaa (ks. luku 5.1.4).

Haastatteluissa (ks. luku 5.2.3) opiskelijat puhuivat vastuun ottamisesta sekä myönteiseen että negatiiviseen sävyyn: verkko-opiskelu vaatii heidän mukaansa oma-aloitteisuutta ja reippautta mutta myös ”niskasta kiinni ottamista”. Ikään kuin vastuu olisi jotain, joka ei voi olla olemassa opiskelussa mukana alusta alkaen (ks. luku 2.3), vaan sitä kohti on ponnisteltava. Nämä erilaiset orientaatiot (ks. luku 2.3.2) vaikuttavat siihen, miten motivoivana vastuunkantoa opiskelijat pitävät. Joillekin opiskelijoille (ks. luku 5.2.3) oli ehtinyt kurssin aikana muodostua omakohtainen kokemus siitä, mitä tapahtuu, ellei opiskelemisestaan ota vastuuta. Amotivoituneet tai heikosti itsesäätelevät (ks. luku 2.3.2) opiskelijat näyttävät toivovan siirtävänsä vastuuta opiskelumenestyksestään jonnekin toisaalle: ei opettajalle, ei heille itselleen, mutta jonnekin. Myös opettajalle (ks. luku 5.3.5)

näyttäytyi tilanteita, joissa opiskelijat näyttivät ajattelevan, että tekemättömät tehtävät ikään kuin lakkaisivat olemasta, jos niitä ei tekisi. Joillain opiskelijoilla oli siis epärealistisia mielikuvia omista opiskelustrategioistaan (ks. luku 2.3.2). Opettajalle opiskelijoiden vastuun kantaminen näkyi kahtalaisesti: Jotkut opiskelijat opiskelivat itsenäisesti ilman, että opettajan tarvitsi puuttua (ks. luku 2.3) siihen, mutta joistain opiskelijoista välittyi opettajalle kuva liian leppoisasta suhtautumisesta itsenäiseen opiskeluun (ks. luku 5.3.5). Ensimmäisen jakson runsaat poissaolot (ks. luku 5.3.2) voivat kieliä myös siitä, etteivät opiskelijat olleet pian peruskoulun päättymisen jälkeen vielä valmiita ottamaan vastuuta opiskelustaan.

Koska tutkimuksessa oli kyse nuorista opiskelijoista (ks. luku 4.1), opettajalla oli perimmäinen vastuu heidän opinnoistaan kurssilla (ks. myös luku 2.3) ja hän vaihtoi joidenkin opiskelijoiden opiskelumuotoa vasten heidän tahtoaan (ks. luvut 2.3 ja 5.1.3). Näissä vaihtotilanteissa amotivoituneet tai heikosti itsensäätelevät opiskelijat saattoivat kokea huonommuuden tunnetta (ks. 5.2.3–5.2.4), kun he joutuivat laskemaan itselleen asettamia, epärealistisia tavoitteita (ks. luku 2.3.2–2.3.3).

Moni opiskelija huomasi kurssin puolivälissä, etteivät omat taidot riitä ainakaan täysin verkko-opiskeluun (ks. luvut 5.1.3 ja 5.2.3–5.2.4). Jotkut opiskelijat yhdistivät tämän haastatteluissa juuri vastuun kantamisen vaikeuteen: on helpompaa opiskella, kun ei tarvitse itse pitää huolta kaikesta, sillä kun on vastuussa oppimisesta, on vastuussa aika paljosta (5.2.3).

6.3 Minäpystyvyys

Kyselyiden vastauksissa, haastatteluissa ja opettajan muistiinpanoissa (ks. luku 5) nousevat toistuvasti esiin opiskelijan minäpystyvyys: Opiskelijoilla on tietynlainen käsitys omista opiskelu-, IT- ja itsereflektiotaidoistaan (ks. luku 2.3.2). Lisäksi heillä on mielikuva siitä, missä heidän omat jaksamisen ja pystymisen rajansa menevät (ks. luku 2.3.3). Havainnoista on tulkittavissa myös turvallisuushakuisuutta (ks. luku 2.3).

6.3.1 Oppimis- ja opiskelutaidot

Osa opiskelijoista tunnisti itsestään, etteivät omat taidot riittäisi verkko-opiskeluun, ja valitsi siksi lähiopetuksen (ks. luku 5.2.4). Tämä voi kertoa siitä, että kyseiset opiskelijat ovat jo aiemmin päässeet pohtimaan heille sopivia oppimisen tapoja, kenties jo peruskoulussa (ks. luku 2.3.3). Jotkut kokeilunhaluiset opiskelijat halusivat kokeilla omia siipiään verkossa, mutta olivat sen verran epävarmoja kyvyistään (ks. luvut 2.3.3 ja 5.2.4), että valitsivat monimuoto-opetuksen. Myös tämä kieli omien vahvuuksien ja haasteiden ymmärtämisestä, mutta myös rohkeudesta kokeilla uutta (ks. luku 2.3.3). Osa opiskelijoista taas halusi kokeilla verkkokurssia, mikä kertoo joko vahvasta itseluottamuksesta tai omien oppimistaitojen haasteiden ymmärtämättömyydestä (ks. luku 2.3.3).

Opiskelijoiden valinnat eri opiskelumuotojen välillä nojautuvat jonkinlaiseen heille syntyneeseen mielikuvaan opiskelusta verkossa (ks. luvut 2.3.2–2.3.3). Nämä mielikuvat näyttävät olevan joko realistisia tai epärealistisia (ks. 2.3.3): verkko-opiskeluun liitettiin niin mielikuvia vaikeudesta kuin helppoudestakin (ks. luku 5.2.4). Jostain syystä verkko-opiskeluun saatettiin liittää myös mielikuvia erityisen rennosta etenemisestä (ks. luvut 5.2.4 ja 5.3.1). Tämä saattaa kertoa siitä, etteivät opiskelijat oikein ymmärrä, kuinka paljon töitä pitäisi yhdellä kurssilla tehdä (ks. mm. luvut 2.3.1; 5.2.2) tai että itsenäinen opiskelu ei vaatisi juuri omaa ajattelua (ks. luvut 5.1.3 ja 6.2), vaikka asia on juuri päinvastoin (ks. luku 2.3).

Puolivälikyselyiden vastauksista käy ilmi, että opiskelijoista joka viides arvioi oman osaamisensa yläkanttiin (ks. luku 5.1.3). Eräässä haastattelussa (ks. luku 5.2.4) kävi ilmi, että opiskelija tiedosti jäävänsä tehtävissä jälkeen, mutta hän ei osannut reagoida jumentilanteeseensa (ks. luku 2.3). Opiskelijat eivät siis välttämättä tienneet, mitä tehdä, kun alkaakin tuntua siltä, ettei pärjää yksin. Tämä voidaan tulkita puutteellisten opiskelunvalmiuksien (ks. luku 2.3) lisäksi riittämättömäksi tueksi kurssilla (ks. 2.3.4). Jotkut opiskelijat tunnustivat puolivälikyselyssä, etteivät opiskelut ole edenneet lainkaan (ks. luku 5.1.3). He eivät siis olleet tehneet tehtäviä lainkaan tai vain hyvin vähän. Nämä opiskelijat eivät perustelleet tekemättömyyttään millään tavalla lukuunottamatta teknisiä ongelmia (ks.

luku 5.1.3). He eivät siis joko osaa, uskalla tai tahdo kertoa opettajalle, etteivät pärjääkään verkossa (ks. luvut 2.3.2–2.3.4).

Opettaja huomasi joidenkin opiskelijoiden käsitysten heidän taidoistaan olevan ristiriidassa sen kanssa, kuinka he todellisuudessa pärjäsivät verkossa (ks. luku 5.3.2). Osa opiskelijoista ei suostunut muuttamaan näkemystään omista taidoistaan, vaikka heille olisi kerrottu riittämättömiksi havaituista taidoista tai vaikka he itse olisivat kyselyssä kertoneet aikaisemmin, ettei verkossa opiskeleminen ole sujunut (ks. luku 6.2). Tämä voi kertoa myös oppimaan oppimisen taitojen puutteista tai opiskelustrategioiden ongelmista (ks. luku 2.3.3). Omien vaikeuksien tunnistaminen saattaa aiheuttaa huonommuuden tunnetta (ks. luku 6.2), mikä on melkoinen kriisi nuorelle opiskelijalle (ks. luku 2.3.3). Positiiviset kokemukset verkko-opinnoista taas näyttävät ruokkivan mielikuvaa osaamisesta (ks. luvut 2.3.3 ja 5.1.4).

Vaihtoja tehtiin opiskelumuuotojen välillä molempiin suuntiin (ks. luku 5.1.3–5.1.4). Osa opiskelijoista huomasi kurssin puoliväliin mennessä arvioineensa taitonsa alakanttiin ja päätti sittenkin kokeilla verkossa opiskelemista. Joko opiskelijat tosiaan saivat jostain rohkeutta (ks. luku 2.3.3) tai sitten he oppivat muita opiskelijoita seuraamalla ja oppimisen tekniikoita harjaannuttamalla, että heillä on opiskelun taitoja (ks. luvut 2.3.3–2.3.4), joita he eivät tiedostaneet kurssin alkuvaiheessa.

Jotkut opiskelijat siirtyivät monimuoto- tai verkkokurssista lähiopetukseen omasta tahdostaan (ks. luku 5.1.3). Kyselyistä ja haastatteluista (ks. luku 5.2.4) käy ilmi, että moni opiskelija oli huomannut omien taitojen olleen vielä riittämättömiä verkko-opiskeluun (ks. luku 2.3). He eivät liittäneet taitoja suoraan tiettyihin opiskelemisen tekniikoihin, vaan puhuvat pärjäämisestä ja oppimisesta ylipäätään. Opiskelijoilla ei siis ehkä ole sanoja erilaisille oppimistaidoille, jolloin opintoja tukeva vuorovaikutus vaikeutuu (ks. luvut 2.3 ja 2.3.3–2.3.4).

Kurssien päättyessä opiskelijoiden kiinnostus uusia monimuoto- tai verkkokursseja kohtaan oli samansuuntainen kuin kurssien alkaessa (ks. luku 5.1.4). Tosin otos oli loppukyselyssä pienempi, mikä heikentää sen luotettavuutta (ks. luku 2.1.4). Syiksi olla valitsematta verkkokursseja eivät nousseet kuitenkaan enää niin voimakkaasti omien oppimistaitojen

kyseenalaistaminen (ks. luvut 2.3.3 ja 5.2.4), vaan niiden rinnalle nousivat aikataulun luominen, sen ylläpitäminen ja opiskelumotivaatio (ks. luku 5.2.4). Jotkut opiskelijat olivat siis oppineet tunnistamaan kurssin aikana itselleen sopivia tai sopimattomia opiskelutapoja (ks. luvut 2.3.3–2.3.4).

6.3.2 Reflektiotaidot

Opiskelijoiden suhtautumista oman oppimisen reflektointiin harjoiteltiin kurssilla kirjoittamalla kurssialustalle pohdintatehtäviä. Näitä tehtäviä pidettiin kyselyiden perusteella enemmän negatiivisina kuin positiivisina asioina (ks. luku 5.1.4). Tässä voi olla kyse harjaantumattomuudesta kirjoittaa itsearviointitekstejä (ks. luku 2.3.3), tai sitten itsearviointi tai opitun pohtiminen ei ole opiskelijoiden mielestä mielekästä tai tarpeellista (ks. luku 2.3.2). Voi myös olla, että kirjoitustehtävät koetaan vaikeiksi tai työläiksi (ks. luku 2.3.2), vaikka voisi kuvitella opiskelijoiden ymmärtäneen äidinkielen kurssilla olevan mukana kirjoitustehtäviä.

Itsearviointitehtävien lisäksi opiskelijat tarvitsivat reflektointitaitoja pohtiessaan puolivälikyselyssä, miten opiskelumuodon vaihto tai vaihtamattomuus vaikuttaisi loppukurssiin (ks. luku 5.1.3). Opiskelijoiden vastausten mukaan vaihto voi vaikuttaa opiskeluun positiivisesti tai olla vaikuttamatta mitenkään (ks. luku 5.1.3). Oletus vaihdon positiivisesta vaikutuksesta kielii siitä, että opiskelijalla on tahtotila menestyä kurssilla paremmin kuin tähän asti (ks. luku 2.3.2–2.3.3).

Muutama puolivälikyselyyn vastannut opiskelija ei omien sanojensa mukaan tiennyt, miten opiskelumuodon valinta vaikuttaisi (ks. luku 5.1.3). Tässä voi toki olla kyse siitä, ettei opiskelija tosiaan tiedä, mitä vaihdosta seuraa, ja hän hyppää rohkeasti kohti tuntematonta (ks. luku 2.3.2). Täysin tämä ei kuitenkaan voi pitää paikkaansa, sillä jotenkinhan opiskelijan kurssin alkupuolisko on mennyt ja hän peilaa valintaansa vaihtaa tai olla vaihtamatta siihen. Epätietoisuuden sijaan kyse saattaa olla siitä, ettei opiskelija ole jaksanut kirjoittaa vastauslomakkeeseen vastaustaan tai ei halua vastata, jolloin on kyse amotivaatiosta (ks. luku 2.3.2). Jos näin on, tämä osoittaa, että itsearviointitehtäviä voidaan pitää vaikeina ja työläinä (ks. luku 2.3.3).

Loppukyselyssä opiskelijoilta kysyttiin heidän näkemystään kurssin sisällöllisten tavoitteiden saavuttamisesta (ks. luku 5.1.4). Opiskelijoiden antamien arvosanojen keskiarvo oli tasan 4 (asteikolla 1–5), mutta todellisuudessa se oli vain 1–2 (asteikolla 1–3) (ks. luku 5.4). Tämä kertoo itsearviointitaitojen puutteesta (ks. luku 2.3.3). Opiskelijat eivät siis osanneet arvioida oikein omaa osaamistaan, vaan arvioivat sen reilusti yläkanttiin (ks. luku 2.3.3). Opiskelumuuoto ei juuri vaikuttanut tähän, vaan niin lähiopetuksessa kuin osittain tai kokonaan verkossa opiskelleiden opiskelijoiden vastaukset olivat samanlaisessa ristiriidassa. Syynä opiskelijan antamalle liian hyvälle arvosanalle voi olla esimerkiksi mielikuva, että suoritus olisi sama kuin hyvä suoritus (ks. luku 2.3.2). Myös opettaja huomasi tutkimuksen aikana, että opiskelijat näyttivät luulevan arvosanan tulevan vain tunneilla istumalla (ks. luvut 5.3.5 ja 6.2). Opiskelijoiden tiedot arvioinnin perusteista voivat siis olla puutteelliset tai niitä ei osata soveltaa.

Kaikki tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista eivät pystyneet vielä kurssin alussa tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan oppimaan oppimisessaan (ks. luku 5.2.3), mutta jotkut heistä pystyivät siihen puolivälin vaihdon jälkeen tai viimeistään kurssin loppuvaiheessa (ks. luvut 2.3.2 ja 5.1.4). Loppukyselyssä neljä opiskelijaa oli halunnut vaihtaa opiskelumuuotoa itse ja osasi nimetä ainakin yhden syyn vaihdolle (ks. luku 5.1.4). Tämä kertoo siitä, että kurssin puolivälissä tai sen jälkeen opiskelijat olivat tehneet joko tehtäviin liittyen tai niiden ulkopuolella ajatustyötä liittyen omaan oppimiseensa (ks. 2.3.2). Vaikka valtaosa niistä opiskelijoista, joiden opiskelumuuotoa opettaja vaihtoi (ks. luku 2.3), piti vaihtoa jälkikäteen hyvänä asiana (ks. luku 5.1.4), joukossa oli myös niitä, joiden puolustusreaktiot (ks. luku 2.3.2) nousivat esille sen sijaan, että he olisivat hyväksyneet, etteivät taidot vielä riitä. Haastatteluissa (ks. luku 5.2.3) eräs näistä opiskelijoista piti sitkeästi kiinni siitä, että verkko-opiskelu olisi sujunut kaikesta huolimatta.

6.3.3 IT-taidot

Suurin osa kyselyihin vastanneista opiskelijoista ilmoitti olevansa kiinnostunut tietotekniikasta (ks. luku 5.1.1), mikä voisi kertoa opiskelijoiden kohonneesta motivaatiosta opiskella verkossa (ks. luku 2.3.3), mutta opiskelualakin saattaa vaikuttaa tähän: liiketalouden ja tietotekniikan ryhmissä kaikki ilmoittivat olevansa kiinnostuneita tieto-

tekniikasta. Toisessa tietotekniikan ryhmässä kaikki alkukyselyyn vastanneet opiskelijat aloittivat kurssinsa verkossa (ks. luku 5.1.2). Tietotekniikan opiskelijat kokivat kiinnostuksena tietotekniikkaa kohtaan jopa kohoneen verkkokurssin myötä (ks. luku 5.1.4), mutta tämä ei toistunut muissa ryhmissä.

Alasta riippuen opiskelijat olivat joko niin tietokoneorientoituneita, etteivät he suostuneet tekemään kurssilla mitään tehtäviä kynin ja paperein (ks. luku 5.3.5), tai sitten toisinpäin, jolloin opettaja valitsi opiskelun apuvälineiksi lähiovetustunneilla paperivihkot (ks. luku 5.3.4), mihin toki vaikutti myös tietokoneiden saatavuusongelma. Opiskelijoilla saattaa siis olla ikävä kyllä käsitys tietotekniikasta oppimista ohjaavana asiana sen sijaan, että se vain tukisi oppimista (ks. luku 2.3).

Osa opiskelijoista, joita tietotekniikka ei heidän vastaustensa mukaan kiinnostanut, valitsi ehkä hieman epäjohdonmukaisesti opiskelumuodokseen monimuoto- tai verkkokurssin (ks. luku 5.1.2). He pärjäivät hyvin viimeistään sen jälkeen, kun opiskelumuotoa oli vaihdettu hetkeksi tai loppukurssin ajaksi (ks. luku 5.4). Tästä voidaan päätellä, että oikea-aikainen tuki voi auttaa myös alisuoriutuvia opiskelijoita pärjäämään verkossa (ks. luku 2.3.4).

Opiskelijat arvioivat opiskelussa tarvitsemansa IT-aidot pääsääntöisesti korkeiksi (ks. luku 5.1.1), mutta opettaja huomasi tämän olevan osittain ristiriidassa todellisuuden kanssa (ks. luku 5.3.2) joko niin, että opiskelijat ilmoittavat osaavansa paljon, vaikeivät todellisuudessa osaakaan tai vastaavasti eivät pidä hyviäkään IT-taitoja tarpeeksi hyvinä (ks. luvut 2.3 ja 2.3.3). Ensimmäinen näistä voi kertoa siitä, että opiskelija haluaisi osata jotain ja ilmoittaa osaamistasonsa korkeaksi saavuttaakseen hyväksyntää tai opiskelija luulee osaavansa, vaikei osaakaan (ks. luku 2.3.2). Jälkimmäinen tapaus taas voi kieliä siitä, ettei opiskelija hyvistä taidoistaan huolimatta koe osaavansa tarpeeksi, eli IT-taitojen hyvä osaamistaso on asetettu opiskelijan mielessä turhan korkealle (ks. 2.3.3).

Eräs verkko-opiskelija, joka tutkimuksen alussa (ks. luku 5.1.1) arveli, ettei osaisi käyttää tietokonetta tai ohjelmia tarpeeksi hyvin ollakseen kiinnostunut tietokoneista arvioi tietokoneenkäyttötaitonsa kurssin lopulla jo korkeaksi (ks. luku 5.1.4). Vaikka hän oli huolestunut omista opiskeluun tarvittavista IT-taidoistaan, hän valitsi silti verkkokurssin, ja oli samalla yksi niistä, joiden aikataulu piti verkossa täysin (ks. luvut 2.3.1 ja 5.1.3). Koetut

IT-taidot eivät siis aina korreloi minäpystyvyyden kanssa (ks. luvut 2.3.3–2.3.4), vaan opiskelija voi osittain korvata puutteellisia opiskelussa tarvittavia IT-taitojaan ja toisaalta kehittää omia IT-taitojaan.

Opiskelijat eivät kyselyvastausten mukaan (ks. luku 5.1.4) juuri kokeneet oppineensa uutta tietokoneen tai ohjelmien käytöstä. Tämä voi kertoa siitä, että opiskelijat eivät todellisuudessa oppineet pääsääntöisesti mitään uutta, tai sitten he eivät tunnista uusia taitojaan (esimerkiksi ruutukaappausvideon tekoa), eli heillä on puutteelliset reflektotaidot (ks. luku 2.3.2).

Tietokoneella katsellaan kyselyvastausten mukaan erityisesti videoita (ks. luvut 2.3.3 ja 5.1.1), mutta se ei lisännyt kiinnostusta osallistua tukena tarjottuun videoneuvotteluun (ks. luku 5.1.4). Ehkä opettajan kanssa videolla viestiminen koetaan tulevan niin lähelle opiskelijan koulun ulkopuolista mediankäyttöä, ettei sitä pidetä turvallisena (ks. luku 2.3.3). Toisaalta kyse voi olla kokemattomuudesta: opiskelijalla ei välttämättä ole aiempaa kokemusta videoneuvottelusta opiskelun kontekstissa (ks. luku 2.3.2).

Optiman käyttötaidot vaihtelivat ryhmittäin (ks. luku 5.1.1), mikä johtunee eri ammattialojen eroista Optiman käytön määrässä. Sen sijaan WhatsApp-keskustelusovellus oli tuttu kaikille ryhmille (ks. luvut 5.1.1, 2.3.2 ja 2.3.4). Sosiaalisen median keskustelusovelluksen käyttötaitonsa opiskelijat arvioivat pääsääntöisesti erinomaiseksi (ks. luku 2.3.2), ja opiskelijat pitivät sen käyttämistä sekä helppona että käteväenä kurssilla (ks. luvut 5.1.4 ja 5.2.5). Tuttu sovellus tuo mukanaan turvallisuudentunnetta (ks. luku 2.3), mutta myös rentoutta ja madaltaa osaltaan yhteydenottokynnystä tukitarkoituksessa (ks. luku 2.3.4).

6.3.4 Jaksaminen ja pärjääminen

Puolivälikyselyssä opiskelijat arvioivat etenemistään sanallisesti. Suurin osa kertoo opiskelun sujuvan hyvin (ks. luku 5.1.3) mutta jotkut opiskelijat olivat huomanneet, että heidän olisi pitänyt olla ahkerampia (ks. luvut 5.1.3–5.1.4). He ovat siis ehkä tehneet joitain tehtäviä, mutta loput tehtävät ovat jääneet syystä tai toisesta tekemättä (ks. luku 2.3.2). Opettaja havaitsi opiskelijoiden väsymyksen kurssin alun jälkeen tutkimuksen loppupuolella (ks. luku 5.3.5). Voi olla, ettei opettaja kiinnittänyt opiskelijoiden jaksamiseen huomiota

aikaisemmin, tai sitten kevätlukukauden loppu ja valon lisääntyminen (ks. luku 2.3.1) alkoivat näkyä opiskelijoiden jaksamisessa.

Voi myös olla, että tehtävien vaikeutuessa kurssin loppua kohden opiskelijoiden taidot loppuvat, eivätkä he osaa tai halua pyytää apua ongelmiinsa (ks. luku 2.3.3). Ehkä opiskelijat haluaisivat pitää kiinni verkkokurssin tuomasta näennäisestä vapaudesta silläkin hinnalla, ettei saisi kurssia läpi (ks. luvut 2.3.2–2.3.3). Alun odotukset helposta kurssista (ks. luku 5.2.4) saattoivat osoittautua vääriksi, mikä aiheutti omata osaltaan amotivoitumista (ks. luku 2.3.2). Opettajan vaikutusta opiskelijoiden jaksamiseen verkossa ei voi väheksyä (ks. luku 2.3.4), ja siksi on tärkeää, että opettajalla on riittävästi resursseja (ks. luku 1.2) tuen kohdentamiseen.

Kenttätyövaiheen alun (ks. luku 5.3.2) runsaat poissaolot saattoivat johtua osin opiskelijoiden kypsymättömyydestä (ks. myös luku 6.2). Kenttätyövaiheen puolivälin jälkeen (ks. luku 5.3.5) opettaja koki eri kurssimuotojen kulkevan jo paremmin omalla painollaan. Tähän voi vaikuttaa myös se, että lukuvuoden ollessa jo yli puolessa välissä opiskelijat olivat saattaneet tulla jo sinuiksi ammatillisen koulutuksen vaatimusten kanssa (ks. myös luku 2.3.2).

6.3.5 Turvallisuudentunne

Jotta opiskelija uskaltaa kokeilla siipiään verkko-opiskelijana, on hänelle taattava ensimmäisille kerroille siihen turvallinen ympäristö (ks. luvut 2.3 ja 2.3.4), mikä oli yksi syy tämän tutkimuksen tekemiseen (ks. luku 1.5). Esimerkki opiskelijan turvallisuushakuisesta käyttäytymisestä on monimuoto-opiskelun valitseminen siinä tilanteessa, kun opiskelija ei ollut varma omista kyvyistään, mutta oli silti kiinnostunut verkossa opiskelemisesta (ks. luku 6.3.3).

Opiskelijat käyttäytyivät jossain määrin turvallisuushakuisesti (ks. luku 2.3) valitessaan opiskelumuotoja kurssin alussa (ks. luku 5.1.1–5.1.2): Alustuskyselyiden jälkeen opiskelijoilla oli aikaa keskustella toistensa kanssa tekemistään valinnoista, ja voi olla, että muutos alustavissa ja todellisuudessa valituissa opiskelumuodoissa johtui tästä. Heikosti itsesäätelevä opiskelija voi verrata omia opiskelutaitojaan muiden opiskelijoiden taitoihin,

jolloin hänen omat opiskeluun liittyvät valintaperusteensa saattavat hämärtyä (ks. luku 2.3.3). Opettaja huomasi tämän opiskelumuodon valintaan vaikuttavan asian ensimmäisen jakson aikana (ks. luku 5.3.2) ja painotti seuraavien jaksojen alussa, että jokainen tekee itse omat päätöksensä oman opiskelunsa parhaaksi näkemällään tavalla. Vaihtelu alustuskyselyiden vastausten ja alkukyselyn vastausten välillä kuitenkin jatkuivat (ks. luvut 5.1.1–5.1.2). Muutokset opiskelijoiden mielissä saattavat toki johtua muustakin kuin ryhmäpaineesta, mutta syitä näihin muutoksiin ei tutkittu tässä tutkimuksessa tarkemmin.

Turvallisuudentunne näkyi kursseilla myös muilla tavoin. Opiskelijat kiittelivät esimerkiksi WhatsApp-sovellusta helpoksi ja mukavaksi käyttää (ks. luvut 5.1.4 ja 5.2.5). Näihin ominaisuuksiin sisältyy myös se oletamus, että sovellus on opiskelijoille tuttu entuudestaan (ks. luku 2.3.4), mikä lisää turvallisuuden tunnetta muuten oudossa ympäristössä. Opettaja pelkäsi yhdessä tutkimuksen vaiheessa rikkoneensa tätä turvallisuutta puuttumalla opiskelijoiden käyttäytymiseen sovelluksessa (ks. luku 5.3.2), mutta kurinpalautus keskustelussa ei vaikuttanut kyseisen ryhmän arviointeihin sovelluksen sopivuudesta kurssille (ks. luku 5.1.4). On turvallisuuden kannalta tärkeää, että opiskelija kokee pystyvänsä keskustelemaan asioistaan muiden opiskelijoiden ja ryhmäläisten kanssa ilman, että varsinaiseen viestintään tarvitsisi kiinnittää erityistä huomiota (ks. luku 2.3.4).

Opettaja epäili merkinnöissään kahden yhdistetyn ryhmän kokoonpanon vaikuttavan negatiivisesti sen opiskelijoiden turvallisuudentunteeseen (ks. luku 5.3.4). Kurssilla ei ollut varattuna aikaa ryhmäyttämiseen, sillä oletuksena yhdellä kurssilla oli aina yhden alan opiskelijoita. Vuorovaikutuksen onnistuminen tällaisessa uudessa ryhmässä olisi kuitenkin tärkeitä (ks. luku 2.3), ja se koskee lähiopetuksen lisäksi myös verkkokurssia (ks. luku 2.3.4), sillä siellä tehtiin myös vertaisarviointitehtäviä. Lisäksi yhdistetyt ryhmät keskustelivat samassa WhatsApp-ryhmässä (ks. luku 5.3.4). Opiskelijoiden kokema turvallisuudentunne koskee siis myös ryhmän sosiaalisia vuorovaikutustilanteita, jotka ovat parhaillaan vertaistukea opiskelijalta opiskelijalle (ks. luku 2.3.4). Tässä tapauksessa se oli kuitenkin ryhmän kahtia jakava voima (ks. luku 5.3.4).

6.4 Tukitoimet verkko-opiskelijalle

Kurssin aloitusinfotilaisuus näyttäytyi opettajalle yhtenä merkittävänä tilaisuutena antaa tukea jo etukäteen (ks. luvut 2.3.4 ja 5.3.1). Hän painotti aloitustapaamisen aikana kontaktipäiville osallistumisen tärkeyttä (ks. luku 5.3.3).

Yksi haastatelluista opiskelijoista nosti esiin kaivanneensa kannustusta (ks. luvut 2.3.3–2.3.4 ja 5.2.4). Muutoin kannustus oli opettajalähtöistä (ks. luvut 5.3.2–5.3.6) kurssin aikana, eikä opiskelijoilta kysytty kannustamisen merkityksestä kyselyissä tuen määrän riittävyttä (ks. luku 5.1.4) enempää. Opettajan merkintöjen mukaan opiskelijoita yritettiin kannustaa, jotta he pärjäisivät verkossa (ks. luku 2.3.4).

Putoamisvaarassa olevien opiskelijoiden tavoittaminen tuen antamista varten osoittautui kuitenkin opettajan merkintöjen mukaan vaikeaksi (ks. luku 5.3.2). Jos tukea ei voida osoittaa opiskelijalle, ei tuki voi onnistua (ks. luvut 2.3 ja 2.3.4). Opettajalle haasteelliseksi muodostui se, ettei hän aina saanut yhteyttä opiskelijoihin, joiden menestymisestä kurssilla oli huolestunut (ks. luku 5.3.2). Heikosti itsesäätelävän opiskelijan verkko-opiskelu näytti vaikuttavan negatiivisesti tutkimuksen alussa myös muissa opinnoissa menestymiseen (ks. luku 2.3.3 ja 5.3.2). Opettajan tukena tällaisissa tilanteissa olivat ryhmänohjaajat ja erityisopettajat (ks. luku 5.3.2).

Opettaja kokeili kenttäjakson aikana (ks. luku 5.3) erilaisia keinoja kartoittaa opiskelijoiden etenemistä monimuoto- ja verkkokursseilla. Parhaimmaksi keinoksi opettaja huomasi taulukkolaskentaohjelmalla esitetytyn lomakkeen, jossa opiskelijoiden tekemien tehtävien kohdalle kirjoitettiin tehtävän valmistumisen jälkeen kyseinen päivämäärä (ks. luku 5.3.5). Erilaiset värikoodit helpottivat lomakkeiden luettavuutta, mutta ne saattoivat aiheuttaa myös sekaannusta (ks. luku 5.3.4), jos koodeja oli monta erilaista rinnakkain. Selkeät etenemislomakkeet toimivat tukena sekä opettajalle että opiskelijoille (ks. luku 5.3.5).

Opettaja kannusti opiskelijoita kirjoittamalla heille palautetta sekä kurssitehtäviin että pohdintatehtäviin (ks. luku 2.3.3). Myös lähiopetuksessa opettaja kannusti lähiopetukseen siirrettyjä opiskelijoita, mutta myöhäinen tuki tuntui opettajan merkintöjen mukaan valuneen hukkaan (ks. luvut 5.3.5–5.3.6). Opiskelijoiden itsetunto koki heistä riippumattoman

vaihdon myötä kolauksen (ks. luvut 2.3.2–2.3.3), mikä varmaan vaikeutti tuen vastaanottamista lähiopetuksessa.

Toisena kannustamisen ja tukemisen keinona opettaja järjesti osittain tai kokonaan verkossa opiskeleville opiskelijoille välitapaamisia, joissa opiskelijoiden senhetkistä tilannetta tarkasteltiin yhdessä opettajan kanssa. Tapaamisten tarkoitus oli yrittää varmistaa, ettei kukaan jäänyt pahasti jälkeen, mutta myös olla turvana niille, joita verkossa opiskeleminen vielä jännitti (ks. luvut 2.3.4 ja 6.3.5). Opettajan oppilaaseen ottama kontakti ja erilaiset välipalaverit kurssin aikana koettiin toimiviksi sekä kyselyiden (ks. luku 5.1.4) että haastatteluiden perusteella (ks. 5.2.5). Myös opettajan merkinnöistä (ks. luku 5.3.3) selviää välipalavereista olleen selvää hyötyä opiskelijoille. Tutkimuksen edetessä opiskelijoille jaettiin aloitustilaisuudessa myös kurssien tehtävältä paperisena versiona (ks. luku 5.3.3), jonka toivottiin konkretisoivan opiskelijoille tehtävien määrää (ks. luku 2.3.2).

Palautetekstien ja välitapaamisten lisäksi opettaja koetti kannustaa opiskelijoita (ks. luku 5.2.4) käyttäen kannustimena mahdollista pääsyä takaisin opiskelijan toivomaan opiskelumuotoon (ks. luvut 5.3.3–5.3.6) puolivälissä mahdollisesti tehdyn siirron jälkeen. Joidenkin opiskelijoiden kohdalla tämä toimi (ks. luku 5.3.5), mutta jotkut opiskelijat jatkoivat lähiopetuksessa kurssin loppuun saakka. Kannustimien käyttämiseen liittyi myös opettajan taka-ajatus opiskelijoiden minäpystyvyyden tukemisesta osoittamalla heille, että heistä on opiskelemaan verkossa, kun he ymmärtävät omat vahvuutensa ja heikkoutensa (ks. luvut 2.3.3–2.3.4).

Opiskelijat arvioivat kyselyissä (ks. luku 5.1.4) ja haastatteluissa (ks. luku 5.2.5) toimiviksi tukitoimiksi videoit ja kirjalliset ohjeet, yhteiset tapaamiset ja erilaiset keskustelumahdollisuudet opettajan tai ryhmän kanssa. Tästä voisi tehdä päätelmiä esimerkiksi sosiaalisen median hyödyntämisestä tukimuotona (ks. luku 2.3.4). Mielenkiintoista on myös se, ettei yksikään opiskelija hyödyntänyt mahdollisuutta videoneuvotteluun, vaikka videoituja ohjeita pidettiin hyvänä tukimuotona (ks. luku 6.3.3). Tämä voi johtua myös opiskelijoiden kokemattomuudesta (ks. luku 6.3.5). Opetusvideoita tukimuotona käytettäessä on muistettava niiden riittävä laatu. Videoiden tulisi olla

saavutettavia ja tarpeeksi lyhyitä (ks. luku 2.3.4). Tosin opiskelijat lienevät tottuneet visuaalisesti hienompiin videoihin kuin useimmat opetusvideot yltävät (ks. luku 2.3.2).

Kasvokkaiset tapaamiset videoneuvottelun sijaan voisivat kieliä esimerkiksi turvallisuuden tunteen kaipuusta tai halusta tavata mahdollisesti vertaisia (ks. luku 2.3.4). Sen sijaan eräs opiskelija mainitsi haastattelussa (ks. luku 5.2.5) tukimuodoksi osallistua lähiopetustunnille aina halutessaan opiskelumuodosta riippumatta. Tätä mahdollisuutta ei hyödyntänyt kovin moni opiskelija, vaikka opettaja tästä aika ajoin muistutti. Tässä tutkimuksessa ei tutkittu opiskelijan kotona saamaa tukea opiskelussa, mutta se näyttää yhtenä mielenkiintoisena jatkotutkimusaiheena.

Haastatteluissa nousivat esille myös valmiiden tehtävien mallit ja kavereiden apu (ks. luku 5.2.5). Näistä ensimmäinen voi kertoa joko hyvin opettajalähtöisestä oppimiskäsityksestä (ks. luku 2.2) tai motivaation puutteesta (ks. luku 2.3.2). Kavereilta avun kysyminen taas kielii oppijalähtöisemmästä oppimiskäsityksestä (ks. luku 2.3.2), sikäli kun opiskelija ei ole kysynyt kavereilta valmiita vastauksia vaan apua tehtävien ratkaisemiseen (ks. luku 2.3.4).

Lisäksi jotkut opiskelijat kamppailivat teknisten pulmien kanssa siitä huolimatta, että kokivat tietotekniset taitonsa erittäin hyväksi tai jopa erinomaisiksi (ks. luvut 2.3 ja 6.3.3). Ei siis pidä unohtaa, että opettaja on verkossa opiskelevalle oppijalle myös mahdollisuuksien mukaan myös tekninen tuki (ks. 2.2.1).

Erillistä keskustelualuetta ei Optimassa kurssin aikana ollut, mutta WhatsApp- ja Wilma-viestit toimivat kurssin aikana keskustelualustoina. Suurin osa opiskelijoista käytti viestintään WhatsAppia (ks. luku 5.1.2), ja sen käyttö koettiin sekä kyselyiden että haastatteluiden perusteella onnistuneeksi (ks. luvut 5.1.4 ja 5.2.5). Opettajan havaintojen mukaan (ks. luku 5.3.2) keskusteluryhmän sääntöjä piti kuitenkin kerrata opiskelijoiden kanssa. Keskusteluryhmässä opiskelijat keskustelivat muun muassa tehtävistä tai niiden palauttamiseen liittyvistä yksityiskohdista tai sovittujen tapaamisaikojen päivämääristä ja kellonajoista. On kuitenkin mietittävä, pitävätkö opiskelijat WhatsApp-sovellusta ensisijaisesti vapaa-ajan viestintään tarkoitettuna yhteydenpitokeinona vai opiskelun tukikeinona kurssilla (ks. luku 2.3.4). Tutkimuksen alun hankaluudet ryhmän sääntöjä muodostettaessa kielisivät osaltaan tästä. Tosin opiskelijoille tuttu viestintäkanava

vähentänee osaltaan turvattomuuden tunnetta (ks. luvut 2.3.4 ja 6.3.5). Vertaistuen näkökulmasta tämä kahtiajako ei siis ole niin mustavalkoinen.

Osa opiskelijoista kieltäytyi käyttämästä WhatsApp-sovellusta (ks. luku 5.1.2). Tämä liittyy turvallisudentunteeseen entuudestaan tutun median (ks. luku 2.3.4) avulla, mikä taas liittyy hyvin vahvasti opiskelun onnistumisen edellytyksiin verkossa (ks. luku 2.3). Yhteydenpito tavalla tai toisella näyttöytyy sekä kyselyiden vastauksissa että haastatteluissa tietynlaisena turvallisuuksisuutena (ks. luvut 2.3, 5.1.4 ja 5.2.5).

Opettaja käytti tutkimuksen loppuvaiheessa puolivahingossa pelimaailmasta tuttua sanaa ”check point” puhuessaan välitapaamisista (ks. luku 5.3.5). Eräs tuen muoto kurssilla oli pelillisuus, (ks. 2.3.2), jota oli mukana myös kielenhuollon opiskelun osiossa (ks. luku 3.2).

Erityistä tukea tarvitsevat opiskelijat koettiin erityisopettajan kehotuksesta ohjata kurssin alussa lähiopetukseen (ks. luku 5.3.3). Verkossa opiskeleville erityisen tuen tarjoaminen on eriytettyjä materiaaleja lukuunottamatta (ks. luku 2.3.4) vaikeaa, sillä verkko-opettaja ei ole useinkaan erityisopettaja, vaikka hänellä monia rooleja onkin (ks. luku 2.1.1).

Lähiopetuksessa opettaja käytti erityisen tuen muotona käsin kirjoitettuja muistiinpanoja ja tietoista tuntien hidastamista (ks. luku 5.3.3). Kurssin ensimmäinen sisällöllinen osio käsitteli oppimaan oppimista ja erilaisia muistiinpanotekniikoita (ks. liite G), joten myös verkossa opiskeleville yritettiin tarjota erilaisia opiskelemisen strategioita kokeiltaviksi (ks. luku 2.3.3). Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan tutkittu opiskelu- tai muistiinpanotekniikoiden merkitystä verkossa opiskeluiden etenemisen kannalta (ks. luku 4), mutta ne näyttöytyvät tässä vaiheessa kiinnostavana jatkotutkimusaiheena.

6.5 Vastaukset tutkimuskysymyksiin

Tässä tutkimuksessa pyrittiin tuottamaan tietoa opiskelijoiden valmiuksista opiskella verkossa etsimällä vastausta kolmeen tutkimuskysymykseen.

Ensimmäinen kysymys koski edellytyksiä, joita osittain tai kokonaan verkossa oppimisella on, kun kyse on ammatillisen perustutkinnon aloittavista nuorista. Edellytyksiksi osoit-tautuvat tässä tutkimuksessa aiempien tutkimusten tapaan (ks. luku 2.3) riittävät ajanhallin-

tataidot, motivaatio, minäpystyvyys, opiskelussa tarvittavat IT-taidot ja tuki. Kaikki nämä ovat yhteydessä toisiinsa, eikä mitään niistä voi jättää kokonaan pois.

Toinen kysymys koski ammatillisen perustutkinnon aloittavien nuorten opiskelijoiden valmiuksia opiskella osittain tai kokonaan verkossa. Näitä valmiuksia peilataan edellä mainittuihin oppimisen edellytyksiin. Näyttää siltä, että osa nuorista on täysin kykeneviä opiskelemaan ja oppimaan verkossa, kun oppimisen edellytykset täyttyvät. Valtaosalla nuorista näyttää kuitenkin olevan haasteita jossain oppimisen edellytyksessä. Osalla nuorista taas näyttää olevan jossain oppimisen edellytyksessä niin suuria haasteita, etteivät valmiudet riitä edes osittaiseen verkko-opiskeluun, vaan heidän taitojaan on vielä kehitettävä.

Kolmannen kysymyksen avulla pyrittiin kartoittamaan niitä tukitoimia, joita opiskelijat tarvitsevat, kun otetaan huomioon sekä oppimisen edellytykset että heidän valmiutensa opiskella verkossa. Tärkeimmäksi tukitoimeksi voitaneen laskea opettajan toiminta. Kun on kyse nuorista opiskelijoista, vastuu oppimisesta on edelleen pitkälti opettajalla, mutta jo aikuisuuden kynnyksellä olevien opiskelijoiden kohdalla raja alkaa häilyä: opiskelijoiden oletetaan jo yhtäältä ottavan vastuuta omasta oppimisestaan, mutta toisaalta heillä ei välttämättä ole verkko-opiskeluun vaadittavia valmiuksia.

Opettajan tarjoaman tuen tulisi alkaa jo ennen kurssin käynnistymistä opiskelijoiden valmiuksien kartoittamisella. Opiskelijoita voi ohjata asettamaan itselleen tavoitteita ja kehittämään opiskelustrategioita nämä valmiudet huomioon ottaen. Kurssin aikana opettajan tulisi ohjata opiskelijaa verkossa niin kurssisisältöihin kuin opiskelutaitoihin liittyvissä asioissa. Opiskelutaitoja opettaja voi tukea auttamalla ajanhallinnan taidoissa, motivoimalla opiskelijaa erilaisin keinoin, antamalla monipuolista ja jatkuvaa palautetta sekä huolehtimalla turvallisuuden tunteesta ja vuorovaikutuksen onnistumisesta kurssilla. Esimerkiksi sosiaalisen median käyttäminen kurssin viestinnässä näyttää lisäävän opiskelijoiden turvallisuudentunnetta ja verkossa opiskelemisen mielekkyyttä. Kurssisisältöihin liittyvissä asioissa opettaja voi tukea opiskelijaa monipuolisilla materiaaleilla ja opiskelijälähtöisillä tehtävillä. Pelillisten elementtien lisääminen tehtäviin voi osaltaan auttaa motivoimaan opiskelijoita. Opettajan on kuitenkin otettava huomioon oma rajallisuutensa ja osallistettava tarpeen mukaan esimerkiksi kollegoita tai erityisopettajia.

Kodin antamaa tukea ei tässä tutkimuksessa käsitelty, mutta opiskelijoiden vertaistuki ja organisaatiolähtöinen tuki näyttävät vaikuttavan myös osaltaan siihen, miten opiskelijat pärjäävät verkossa.

7 Luotettavuustarkastelu

Tässä luvussa arvioidaan menetelmien ja tulosten luotettavuutta. Luotettavuutta tarkastellaan sekä laadullisen että määrällisen tutkimuksen näkökulmasta (ks. luku 2.1.4).

7.1 Laadullisen tutkimuksen luotettavuus

Etnografinen tutkimus on muiden laadullisten tutkimusten tavoin haastavaa, mutta mahdollista arvioida luotettavuuden näkökulmasta (ks. luvut 2.1 ja 2.1.4). Vaikka käsitteitä reliaabelius ja validius ei yleensä liitetä laadulliseen tutkimukseen, on ne valittu tähän tutkimukseen kouluetnografisen väitöskirjan jalanjäljissä (ks. luku 2.1.4).

Tutkijan asema kentällä on yhteydessä tutkimuksen ulkoiseen reliaabeliuteen (ks. luku 2.1.4). Tässä tutkimuksessa tutkija otettiin roolissaan hyvin vastaan sekä opiskelijoiden että kollegojen keskuudessa (ks. luku 5.3). Tutkimukseen valikoituivat yhden lukuvuoden aikana kaikki kyseessä olevaa kurssia opettajan opettamat opiskelijat (ks. luku 4.1), joten ryhmää voitaneen pitää niin heterogeenisenä kuin se on käytännöllisesti mahdollista tämän laajuudessa tutkimuksessa, mikä lisää tutkimuksen ulkoista reliaabeliutta (ks. luku 2.1.4).

Tämän tutkimuksen kenttätöväihettä (ks. luku 3.1) voidaan pitää riittävän pitkänä ja aineistonkeruutapoja (ks. luku 4.2) monipuolisena. Käsitteet pyrittiin määrittelemään (ks. luku 3) ja kenttätöväiheesta raportoimaan (ks. luku 5) huolellisesti. Kenttämuistiinpano-kirjaa (ks. luku 2.1.2) ei käytetty, mutta opettajan päiväkirjamerkinnät saatiin kuitenkin kirjoitettua puhtaiksi myöhemmin (ks. luku 5.3). Kyselyiden vastauksia, haastattelujen analyysseja ja opettajan merkintöjä pystyttiin myös ristiinvalidoimaan (ks. luku 5). Tämä kaikki lisää tutkimuksen ulkoista reliaabeliutta (ks. luku 2.1.4).

Tässä tutkimuksessa, kun tutkijalla on kaksoisrooli (ks. luku 2.1.3), tutkija luokassa ei ihmetytä (ks. 2.1.2). Tutkimuksesta kerrottiin opiskelijoille ja siitä keskusteltiin. Opettaja halusi opiskelijoiden ajattelevan häntä oppitunneilla opettajana, mutta tutkimukseen liittyvissä asioissa, kuten kyselyissä tai haastatteluissa, tutkijana (ks. luku 5.3.1). Toisaalta haluttiin tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi erottaa nämä kaksi roolia toisistaan (ks.

luku 2.1.4). Tässä tutkimuksessa painopiste on tutkittavassa osapuolella, mutta tutkimuksessa sivutaan myös tutkijan toisen roolin eli opettajan näkökulmaa (ks. luku 2.1.4).

Ulkoista reliaabeliutta (ks. luku 2.1.4) lisää myös mahdollisimman hyvien haastatteluolosuhteiden luominen: Tässä tutkimuksessa mainittiin erikseen useita kertoja siitä, että tutkimukseen osallistuminen haastatteluista myöten on täysin vapaaehtoista eikä vaikuta kurssin arvioimiseen millään tavalla (ks. luku 2.1.3), mikä lisää myös sisäistä validiutta (ks. luku 2.1.4). Tässä tutkimuksessa tehdyissä haastatteluissa tutkijalla oli tilaisuus tarkentaa ja korjata, jos informaattori ei tuntunut ymmärtävän, mitä häneltä kysyttiin (ks. luvut 2.1.2 ja 4.2.2). Tässä tutkimuksessa osa haastatteluista tehtiin yksilöhaastatteluina, osa ryhmähaastatteluina, ja näistä jälkimmäiset haastattelut onnistuivat yksilöhaastatteluista paremmin, sillä haastateltavat yltyivät välillä täydentämään toisiaan (ks. luvut 4.2.2 ja 4.3.2).

Tutkimuksen sisäistä reliaabeliutta (ks. luku 2.1.4) olisi helpompaa arvioida, jos tutkijoita olisi monta, puhumattakaan siitä, että tutkijan apuna olisi ollut joku, joka olisi auttanut laajan aineiston kanssa. Myös vertaisarviointi kollegoiden kanssa olisi ollut paikallaan, mutta lopulta tässä tutkimuksessa tutkija oli yksin (ks. luku 3.5.2). Sisäistä reliaabeliutta (ks. luku 2.1.4) haluttiin varmistaa äänittämällä haastattelut ja litteroimalla ne nopeasti ja sanatarkasti (ks. luku 4.3.2). Lisäksi kyselyiden vastaukset säilyvät sähköisessä muodossa (ks. luku 4.2.1) ja ovat melko helposti tarkasteltavissa, mikä lisää osaltaan sisäistä reliaabeliutta.

Kouluetnografia on kontekstisidonnainen tutkimus, joten sitä ei voi sellaisenaan toistaa täydellisesti. Tämän tutkimuksen ulkoista validiutta (ks. luku 2.1.4) lisää kuitenkin se, ettei tutkimuksessa ole keskitytty yksittäisen oppiaineen tai kurssin opettamiseen, vaan ilmiöön opetuksessa yleensä (ks. luku 1.5). Tätä tutkimuksen yleistettävyyttä ja käyttöarvoa voi siis arvioida erilaisissa opetus- tai tutkimuskonteksteissa. (ks. luku 2.1). Teoriat (ks. luku 2) ja tutkimustekniikat (ks. luvut 4.2 ja 4.3) on kuvattu mahdollisimman selkeästi ulkoisen validiuden (ks. luku 2.1.4) lisäämiseksi.

7.2 Tutkimuksen määrällisen osuuden luotettavuus

Alkuperäisestä aineistosta lähes puolet jäi käyttämättä, sillä kaikilta alaikäisten huoltajilta ei saatu lupia kerätyn aineiston hyödyntämiseen (ks. luku 4.1). Luotettavuusongelmaa ei kuitenkaan synny, sillä otoskoko (ks. luku 2.1.4) on tarpeeksi suuri: 57 % alkuperäisotannasta. Otosta voidaan pitää edustavana (ks. luku 2.1.4), sillä otoksessa on mukana opiskelijoita kaikilta alkuperäisotannan opiskelualoilta ja kaikista tarjotuista opiskelumuodoista. Otoskoko kuitenkin vaihteli kyselyittäin, sillä kaikki opiskelijat eivät vastanneet kaikkiin kyselyihin.

Alustuskyselyyn (ks. luku 5.1.1) vastasi alkuperäisessä otoksessa 58 opiskelijaa (62 % kaikista opiskelijoista), joiden vastauksista käyttö lupa on 36:lla (39 %:lla alkuperäisotannasta). Alkukyselyyn (ks. luku 5.1.2) vastasi 91 opiskelijaa (98 % kaikista opiskelijoista), joiden vastauksista käyttö lupa on 44:llä (48 %:lla alkuperäisotannasta). Puolivälikyselyyn (ks. luku 5.1.3) vastasi 80 opiskelijaa (86 % kaikista opiskelijoista), joiden vastauksista käyttö lupa on 49:lla (53 %:lla alkuperäisotannasta). Loppukyselyyn (ks. luku 5.1.4) vastasi 31 opiskelijaa (33 % kaikista opiskelijoista), joiden vastauksista käyttö lupa on 18:lla (19 %:lla alkuperäisotannasta).

Huomattava määrä kurssin osallistujista ei siis vastannut enää kyselyihin kurssin loppuvaiheessa. Luotettavimpina voidaan siis pitää otoskoon perusteella kyselyistä keskimmäistä. Loppukyselyn otoskoko on kaikista kyselyistä pienin. Merkittävää vääristymää ei pääse syntymään, sillä loppukyselyotoksessa on edelleen mukana opiskelijoita eri aloilta ja he opiskelivat eri kurssimuodoissa. Mukana oli myös opiskelumuotoa kurssin puolivälissä vaihtaneita opiskelijoita lähes samassa suhteessa kuin puolivälikyselyssä (7 opiskelijaa 18:sta). Myös loppukyselyyn vastanneiden kurssiarvosanat (ks. luku 5.4) olivat tasaisesti jakautuneet. Monimuoto- tai verkkokurssilla opiskelijoita oli loppukyselyyn vastanneista opiskelijoista vain yhdeksän (ks. luku 1.6.4), mutta myös vain tälle joukolle osoitettujen kysymyksen vastauksia voidaan pitää edustavina samoin perustein kuin edellä (ks. myös liite D ja taulukko 5).

8 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa pyrittiin luomaan hyödyllistä tietoa sekä toisen asteen aloittavien opiskelijoiden valmiuksista opiskella osittain tai kokonaan verkossa että siinä tarvittavista tukitoimista. Tutkimuskysymyksiin haettiin vastauksia kyselyiden, haastatteluiden ja osallistuvan havainnoinnin pohjalta tehdyillä analyyseilla, jotka olivat pääosin laadullisia. Tuloksia verrattiin taustateorioihin ja aiempiin tutkimuksiin niiltä osin kuin se oli mahdollista. Tulokset vahvistavat näkemystä siitä, että oppimaan oppimisen taidot kehittyvät opiskeluvuosien saatossa ja että verkko-opiskelutaitoja täytyy harjoitella esimerkiksi erilaisilla orientaatiokursseilla. Ennen verkkokurssien aloittamista pitäisi yrittää varmistaa ja tarpeen tullen kehittää ainakin opiskelustrategioita, opiskelussa tarvittavia IT-taitoja ja ajanhallintataitoja.

Jos olisin nyt aloittamassa etnografista tutkimusta oman työni ohella, valmistautuisin siihen paremmin. Opetustilanteet ovat aina eläviä eikä niihin pysty koskaan valmistatumaan täysin aukottomasti, mutta tutkijan roolissa voisin tehdä kestävämpiä ratkaisuja. Tässä tutkimuksessa kurssin muokkaaminen loppukyselyillä kerätyn palautteen avulla jäi hyvin vähäiseksi, sillä aikaa ei ollut. Kenttätyövaiheen ajankäytön suunnittelussa tulisi siis ottaa huomioon verkkokurssin iteratiivinen luonne: ehkä tutkimusta voisi jakaa joka toiselle jaksolle ja laajentaa vaikka kahden lukuvuoden mittaiseksi. Analysoidessani kyselyitä huomasin kyselylomakkeissa puutteita (ks. luku 5.1.3). Kyselyiden sanamuotoja olisi pitänyt harkita. Kenttäpäiväkirjan tai nauhurin käyttäminen oman ajattelun tallentamista varten olisi järkevää. Haastatteluita varten opiskelijoille olisi voinut antaa jo etukäteen, muutamaa päivää ennen haastattelua, kysymyksiä pohdittaviksi. Opettajan seurantatyökalujen muokkaaminen vei kenttätyövaiheen aikana resursseja, mutta uuden äärellä tämä oli odotettavissa.

Tässä tutkimuksessa vuorovaikutuksen tukemista ei juuri tutkittu, mutta sen vaikutus verkko-opiskelun onnistumiseen on ilmeinen. Sitä olisi voinut selvittää lisää esimerkiksi haastatteluissa. Hämärän peittoon jäi myös, miksi opiskelijat eivät käyttäneet hyväksi videoneuvottelun mahdollisuutta. Voi olla, että tulevat opiskelijasukupolvet osaavat hyödyntää videovälitteistä tukea edeltäjiään paremmin, kun jo peruskoulussa pyritään lisäämään monipuolisia oppimisympäristöjä.

Jatkan opettamista tutkimassani organisaatiossa. Oppiaineen nimi ja opetussuunnitelma ovat muuttuneet tutkimuksen teon aikana, mutta tutkimustulokset ovat edelleen ajankohtaisia ja ohjaavat kohti toisia tutkimuksia. Olen mukana kehittämässä viestinnän kursseja Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradiassa kohti ammatillisen koulutuksen reformin osoittamaa suuntaa. Tavoitteena on, että opiskelu on oppijälähtöistä, ajasta ja paikasta riippumatonta, mutta oppijoiden tieto- ja taitotasot huomioivaa ja ohjaavaa. Opetusta järjestetään edelleen luokissa, mutta myös verkossa ja monimuotoisesti. Verkossa oppijaa ei jätetä yksin, vaan häntä autetaan kehittämään verkko-opiskelutaitojaan ja omaksumaan jatkuvan oppimisen malli. Uuden verkko-opiskelualustan myötä viestinnän kursseja voidaan kehittää vastaamaan verkko-opetuksen tarpeita. Esimerkiksi dynaamisen itsearviointin mahdollistava seurantatyökalu ja yhteisopettajuuden mahdollistava moduulien jakaminen ovat askeleita hyvään suuntaan.

Tämä tutkimus on käsitellyt lähinnä opiskelija- ja opettajälähtöisiä valmiuksia ja tukimuotoja. Opettajan näkökulmaa voisi laajentaa jatkotutkimuksilla. Kiinnostava jatkotutkimusaihe voisi olla organisaatiolähtöiset tuen muodot verkko-opetuksen kontekstissa. Myös verkko-opiskeluun orientoivat kurssit nuorille opiskelijoille, dynaaminen itsearviointi verkkokursseilla tai yhteisopettajuus verkossa voisivat olla kiinnostavia aiheita. Tärkeää olisi myös tutkimus verkko-opetukseen käytettävistä resursseista: verkko-opetus ei ole nopeampaa tai halvempaa kuin lähiopetus, mutta sillä voidaan saavuttaa hyötyjä muilla mittareilla mitattuna.

Lähteet

- Asetus 673/2017. *Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta*. Annettu 5.10.2017. Viimeisin muutos 1.1.2019. Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170673>.
- Asetus 801/2014. *Valtioneuvoston asetus ammatillisen perustutkinnon suorittamisesta*. Annettu 9.10.2014. Viimeisin muutos 1.8.2015. Kumoutuu 1.1.2018. Haettu osoitteesta: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140801>.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Eugene, Oregon: Iste.
- Dweck, C. S. (2008). *Mindset. The New Psychology of Success*. (Ballantine Books Trade Paperback Edition.). New York: Ballantine Books.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (1), s. 218–232.
- Deci, E. L., & Möller, A. C. (2005). The Concept of Competence: A Starting Place for Understanding Intrinsic Motivation and Self-Determined Extrinsic Motivation. Teoksessa Elliot, A. J., Dweck, C. S. & Yeager, D. S. (toim.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application (Second edition)* (s. 579–597). New York: The Guilford Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), s. 227–268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Dickey, M. (2007). Game Design and Learning. A Conjectural Analysis of How Massively Multiple Online Role-Playing Games (MMORPGs) Foster Intrinsic Motivation.

- Educational Technology Research and Development* 55:3, s. 253–273. Germany: Springer Nature.
- Doyle, W. (1977). *Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis of Induction into Teaching*. New York: American Educational Research Association. Haettu osoitteesta: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED135782.pdf>.
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. Teoksessa Wittrock, M. C. (toim.), *Handbook of Research on Teaching* (3. painos). A Project of the American Educational Research Association (s. 119–161). New York.
- Eskola, A. (1975). *Sosiologian tutkimusmenetelmät 2*. Porvoo: WSOY.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Geertz, C. (1973). Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture. Teoksessa Geertz, C. (toim.), *The Interpretation of Cultures. Selected Essays* (s. 3–30). New York: Basic Books, Inc.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. London: Academic Press, Inc.
- Grünthal, S. & Sintonen, S. (2019). “Pysty vaan kännykäst suoraa”. Yläluokkalaisten novellilukeminen pikaviestipalvelussa. *Media & viestintä* 42(2019), 76–94. Haettu osoitteesta:
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/300687/80184_Artikkelin_teksti_116340_1_10_20190402.pdf?sequence=1.
- Guo, P., Kim, J. & Rubin, R. (2014). How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos. In *Proceedings of the first ACM conference on Learning @ scale conference (L@S '14)*, 41–50. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA. doi: 10.1145/2556325.2566239.

- Heikkilä, A., & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education, 31(1)*, 99–117. England: Carfax International Publishers.
- Heikkinen, H. & Jyrkämä, J. (1999). Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Heikkinen, Huttunen & Moilanen (toim.), *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja (25–62)*. Jyväskylä: PS-kustannus ja Atena.
- Heikkinen, H. (2007). Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa Heikkinen, H., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.), *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat (s. 16–38)*. 2. tark. painos. Vantaa: Dark Oy.
- Heikkinen, H., Rovio, E. & Kiilakoski, T. (2007). Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa Heikkinen, H., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.), *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat (s. 78–93)*. 2. tark. painos. Vantaa: Dark Oy.
- Hiltunen, L. (2005). *Web Course Design with Topic-case Driven Methodology*. Licensiaatintyö, Jyväskylän yliopisto.
- Hirsjärvi, I., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004). *Tutki ja kirjoita*. (10., osin uudistettu painos). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hurme, T.-R., Nummenmaa, M. & Lehtinen, E. (2013). *Lukiolainen tieto- ja viestintätekniikan käyttäjänä*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013: 11. Haettu osoitteesta:
https://info.edu.turku.fi/etaopetus/images/files/152369_lukiolainen_tieto_ja_viestinta_tekniikan_kayttajana.pdf.
- Jutila, S. (2005). *Aina ajoissa? – uusi selvitys opiskelijoiden ajankäytöstä*. Sähkö- ja tietotekniikan osasto. Oulu. Oulun yliopiston opetus- ja opiskelijapalveluiden julkaisuja. Sarja A nro 26.

- Jyväskylän ammattiopisto. (2015). *Paikallinen opetussuunnitelma. Yhteiset tutkinnon osat*. Haettu osoitteesta (vanhentunut): <https://www.jao.fi/loader.aspx?id=612578e4-70aa-45a7-93f5-d540f627369b>.
- Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradia. (27.1.2020). *eGradia*. Haettu osoitteesta: <https://www.gradia.fi/egradia>.
- Jyväskylän koulutuskuntayhtymä Gradia. TASE. *Opas verkkokurssilla opiskeluun*. Haettu osoitteesta: <https://moodle.gradia.fi/course/view.php?id=237>.
- Järvelä, R.-L. & Kauppinen, M. (2010). *Oppiainepedagogiikkaa yhteistyössä: tietotekniikan sekä äidinkielen ja kirjallisuuden integrointi opettajankoulutuksessa*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Kaarakainen, M.-T., Kaarakainen, S.-S., Tanhua-Piironen, E., Viteli, J., Syvänen, A. & Kivinen, A. (2017). *Digiajan peruskoulu 2017 – Tilannearvio ja toimenpidesuosituks*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 72/2017.
- Kaarakainen, M.-T. & Kivinen, O. (2015). Teknologia tulevaisuudessa tarvittavien ICT-taitojen ja muun osaamisen edistäjänä. Teoksessa Kuuskorpi, M. (toim.), *Digitaalinen oppiminen ja oppimisympäristöt* (s. 46–64). Opetushallituksen tuella Kaarinan kaupunki ja kirjoittajat. Tampere: Juvenes Print.
- Kananen, J. (2014), *Etnografinen tutkimus. Miten kirjoitan etnografisen opinnäytetyön?* Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja -sarja. Suomen yliopistopaino Oy. Juvenes Print.
- Kenttälä, V., Kankaanranta, M. & Neittaanmäki, P. (2017). *Tieto- ja viestintäteknikka Keski-Suomen peruskouluissa vuonna 2016*. Jyväskylän yliopisto. Informaatioteknologian tiedekunnan julkaisuja No. 34/2016.
- Kitsantas, A. & Cleary, T. J. (2016). The Development of Self-Regulated Learning During Secondary School Years: A Social Cognitive Instructional Perspective. Teoksessa

- Wentzel, K. R. & Miele, D. B. (toim.), *Handbook of Motivation at School, Second Edition*. (s. 169–187). New York: Routledge.
- Kiviniemi, K. (1993). Monimuoto-opetus kriittisen ja tiedostavan opiskeluprosessin mahdollistajana. Teoksessa Suortamo, M. & Valli, R. (toim.), *Opettaja opissa. Opetuksen monimuotoistaminen* (s. 31–59). Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Kokko, T., Pesonen, H., Kontu, E., & Pirttimaa, R. (2015). Why study online in upper secondary school? Qualitative analysis of online learning experiences. *Human Technology, 11 (1)*, 57–70. doi:10.17011/ht/urn.201505061740.
- Koramo, M; Brauer, S. & Jauhola. L. (2018). *Digitalisaatio ammatillisessa koulutuksessa*. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2018:9. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/191033_digitalisaatio_ammattillisessa_koulutuksessa.pdf.
- Korhonen, V. (2005). Oppiminen ja sen ohjaaminen verkko-opiskelussa. Teoksessa Nummenmaa, A.-R., Lairio, M., Korhonen, V. & Eerola, S. (toim.), *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä* (s. 161–177). Tampereen yliopisto. Tampere: Juvenes Print Oy.
- Koskenniemi, M. (1978). *Opetuksen teoriaa kohti*. 2., tark. painos 1981. Otava.
- Kotilainen, M.-R. (2011). Itseohjautuvuuden tukeminen monimuotoisessa vieraiden kielten opetuksessa. Teoksessa Kankaanranta, M. & Vahtivuori-Hänninen, S. (toim.), *Opetusteknologia koulun arjessa II* (s. 161–184). Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lahelma, E. & Gordon, T. (2007). Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.), *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 17–38). Tampere: Vastapaino.
- Laki 531/2017. *Laki ammatillisesta koulutuksesta*. Annettu 11.8.2017. Viimeisin muutos 1.1.2020. Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>.

- Lakkala, M. & Veermans, M. (2012). Tue tietoista oppimista, itsesäätelyä ja metakognitiota. Teoksessa Ilomäki, L. (toim.), *Laatua e-oppimateriaaleihin. E-oppimateriaalit opetuksessa ja oppimisessa* (s. 68–73). Helsinki: Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2012:5.
- Lehto, S. & Myllymäki, M. (2003). *Vinkkejä verkko-opiskeluun*. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-Instituutti. Kokkola: Österbottningen.
- Liikenne- ja viestintäministeriö (2010). *Kansallinen tieto- ja viestintäteknikan opetuskäytön suunnitelma*. Haettu osoitteesta: http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/78193/Kansallinen_tieto_ ja_viestint%c3%a4teknikan_opetusk%c3%a4yt%c3%b6n_suunnitelma.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Little, D. (2007). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14–29. doi: 10.2167/illt040.0.
- Lehtinen, E. & Nummenmaa, M. (2012). *Etäopetuksen lumo: kansainvälinen kirjallisuuskatsaus*. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus. Haettu osoitteesta: https://info.edu.turku.fi/etaopetus/images/files/etaopetuksen_lumo.pdf.
- Löfström, E., Kanerva, K., Tuuttila, L., Lehtinen, A. & Nevgi, A. (2006). *Laadukkaasti verkossa: Verkko-opetuksen käsikirja yliopisto-opettajalle*. Helsinki: Helsingin yliopisto, kehittämisosasto.
- Manninen, J. (2003). Ohjaus verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Teoksessa Matikainen, J. (toim.), *Oppimisen ohjaus verkossa* (s. 27–40). Tampere: Palmenia-kustannus.
- Mannisenmäki, E. (2003). Verkko-ohjaajan tehtävät ja roolit. Teoksessa Matikainen, J. (toim.), *Oppimisen ohjaus verkossa* (s. 41–54). Tampere: Palmenia-kustannus.
- Mattila, A., (2015). *Taustaselvitys digitalisaatiosta johtuvista muutoksiesta työympäristössä, osaamisvaatimuksissa ja työn tekemisessä valituissa rooleissa*.

- Laurea-ammattikorkeakoulu, Kehitysyksikkö (Opetus- ja aluekehitys). Haettu osoitteesta: <https://ek.fi/wp-content/uploads/Taustaselvitys-digitalisaatiosta-Anssi-M.pdf>.
- Moisio, H. & Sääski, L. (2019). Hyvällä startilla tradenomiksi. Teoksessa Kallama, K. & Koivisto, J. (toim.), *Digital Campus – Ratkaisuja joustavaan oppimiseen* (s. 21–26). Satakunnan ammattikorkeakoulu. Sarja D, Raportit 5/2019. Ulvila: Plusprint.
- Mäki-Komsi, S. (1999). *Opettamisen ja oppimisen muodot muuttuvat, muuttuuko oppimis- ja opettamiskulttuuri – heijastuksia opetuksen kehittämisprojekti OpinNetista*. Tampereen yliopisto.
- Nevgi, A., Löfström, E. & Evälä, A. (2005). *Laadukkaasti verkossa: Yliopistollisen verkko-opetuksen ulottuvuudet*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Nevgi, A. & Tirri, K. (2003). *Hyvää verkko-opetusta etsimässä*. Kasvatusalan tutkimuksia 15. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Nokelainen, L. & Sointu, L. (2003). Oppimista ja opiskelua ohjaavat materiaalit. Teoksessa Matikainen, J. (toim.), *Oppimisen ohjaus verkossa* (s. 69–87). Tampere: Palmenia-kustannus.
- Norrena, J. (2013). *Opettaja tulevaisuuden taitojen edistäjänä. ”Jos haluat opettaa noita taitoja, sinun on ensin hallittava ne itse.”* Väitöskirja, Jyväskylä studies in computing 169. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Nummenmaa, M. (2012). Etäopetus tarjoaa monia mahdollisuuksia oppimiseen ja opetukseen. Teoksessa Kankaanranta, M., Mikkonen, I. & Vähähyyppä, K. (toim.), *Tutkittua tietoa oppimisympäristöistä. Tieto- ja viestintätekniikan käyttö opetuksessa* (s. 20–33). Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2012: 13.
- Nurmi, J.-E. (2006). Motivaatio ja oppiminen. Teoksessa Nyysölä, K. (toim.), *Tietoa, tutkimusta ja koulutuspolitiikkaa* (s. 8–15). Opetushallitus. Moniste 5/2006. Helsinki: Edita Prima Oy.

- Opetushallitus. (3.12.2019). ePerusteet. Liiketoiminnan perustutkinnon tutkinnon perusteet. Haettu osoitteesta: <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/6364028>.
- Opetushallitus. (23.1.2020). Kasvatus, koulutus ja tutkinnot. Ammatillinen koulutus. Ammatillinen peruskoulutus. Tutkinnon rakenne. Haettu osoitteesta: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/amatilliset_perustutkinnot/opintojen_rakenne.
- Opetushallitus. (27.1.2020). Opetussuunnitelma 2015. Valtakunnallinen liiketalouden opetussuunnitelma. Haettu osoitteesta: (<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/esitys/1718932/ops/tutkinnonosat/1719027>).
- Opetushallitus. (3.12.2019). Opintopolku. Haettu osoitteesta: <https://opintopolku.fi/wp/fi/>.
- Opetushallitus. (3.12.2019). Opintopolku. ePerusteet. Liiketoiminnan perustutkinto. Tutkinnon osat. Viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, 11 osp. Haettu osoitteesta: <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/esitys/3855077/reformi/tutkinnonosat/4183749>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (23.1.2020). *Ammatillisen koulutuksen reformi*. Haettu osoitteesta: <http://minedu.fi/amisreformi>.
- Ouakrim-Soivio, N. (2016). *Oppimisen ja osaamisen arviointi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- OVTES 2018–2019. (3.12.2019). Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus. Osio C Liite 1 Ammatillisen oppilaitoksen opetushenkilöstö. Palkka. Haettu osoitteesta: <https://www.kt.fi/sopimukset/ovtes/2018/osio-c-liite-1-ammattillisen-oppilaitoksen-opetushenkilosto-palkka>.
- Paju, P. (2011). *Koulua on käytävä: Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Väitöskirja. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura.
- Palmgren-Neuvonen, L., Kumpulainen, K. & Vehkaperä, A. (2011). Oppimisen taitoja liikkuvalla kuvalla –teknologioiden innovatiivista yhdistelyä äidinkielen opetuksessa.

- Teoksessa Kankaanranta, M. (toim.), *Opetusteknologia koulun arjessa* (s. 189–207). Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Palmu, T. (2003). *Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Palonen, T., Kankaanranta, M., Tirronen, M. & Roth, J. (2011). Tieto- ja viestintätekniiikan käyttöönotto suomalaiskouluissa – haasteita ja mahdollisuuksia. Teoksessa Kankaanranta, M. & Vahtivuori-Hänninen, S. (toim.), *Opetusteknologia koulun arjessa II* (s. 77–98). Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- Partonen, T. (2017). *Lisää unta. Kiireen lyhyt historia*. Kustannus Oy Duodecim.
- Pelletier, L. G., Dion, S., Tuson, K., & Green-Demers, I. (1999). Why do people fail to adopt environmental protective behaviors? Toward a taxonomy of environmental amotivation. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(12), 2481–2504. doi: 10.1111/j.1559-1816.1999.tb00122.x.
- Pirnes, T. (2018). *Opetusvideoiden käyttäminen ammatillisessa koulutuksessa*. Tietotekniikan pro gradu- tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57812/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201805022415.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Pollard, A. (1985). Opportunities and Difficulties of a Teacher – ethnographer: A personal account. Teoksessa Burgess, R. G. (toim.), *Field Methods in the Study of Education* (s. 217–233). London: Falmer.
- Po-Ying, C. (2007). How Students React to the Power and Responsibility of Being Decision Makers of Their Own Learning. *Language Teaching Research*, 11(2), 225–241. doi: 10.1177/136216880607074613.
- Pursiainen, S. (2016). *Uudistuva opettajuus ja yksilölliset opintopolut toisen asteen nuorten ammatillisessa peruskoulutuksessa* (1. painos.). Terälahti: FACE training center.

- Pääkkönen, H. (2014). Uusi teknologia on vaikuttanut koululaisten elämäntapoihin. *Hyvinvointikatsaus 2014:1*, 57–61. Helsinki: Tilastokeskus & Edita Publishing Oy.
- Randi, J. & Corno, L. (2005). Teaching and Learner Variation. Teoksessa Tomlison, P., Dockrell, J. & Winne, P. (toim.), *Pedagogy – Teaching for Learning* (s. 47–69). Leicester: British Psychological Society.
- Rantala, T. (2006). *Oppimisen iloa etsimässä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rantala, T. (2007) Kokemuksen etnografia – avain koulun arjen tunteisiin. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V. (toim.), *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin* (s. 126–158). Tampere: Tampere University Press.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. 9., uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Repo, K. & Nätti, J. (2015). Televisio ja tietokone lasten ja nuorten ajankäytön rytmittäjinä. Teoksessa Anttila, A., Anttila, T., Liikkanen, M., Pääkkönen (toim.), *Ajassa kiinni ja irrallaan: Yhteisölliset rytmit 2000-luvun Suomessa* (s. 135–152). Helsinki: Tilastokeskus.
- Ruhalahti, S. & Kentta, V. (2017). *Ammatillisen koulutuksen digitalisaatio ja työelämäyhteistyö: ”Opeilta ja ohjaajilta löytyy intoa uusille poluille”*. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2017:18. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/ammattillisen_koulutuksen_digitalisaatio_ja_tyuelamayhteistyö.pdf.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68–78. US: American Psychological Association.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 60–62.
- Saarenketo, T. (2016). *Oppilaiden kanssa vastuuta jakamassa. Peruskoulun kahdeksannen luokan oppilaiden autonomian vahvistaminen englannin oppitunneilla*

- samanaikaisopetuksen tuella*. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 547. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2006). Competence and Control Beliefs: Distinguishing the Means and Ends. Teoksessa Alexander, P., A. & Winne, P. H. (toim.), *Handbook of Educational Psychology. Second Edition* (s. 349–367). Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates.
- Shulman, L. S. (1986), Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching. Teoksessa Wittrock, M. C. (toim.), *Handbook of Research on Teaching. (3. painos). A Project of the American Educational Research Association* (s. 3–36). New York.
- Sparks-Langer, G. & Colton, A. (1991). Synthesis of Research on Teachers' Reflective Thinking. *Educational Leadership, Vol. 48:6*, 37–44.
- Stenhouse, L. (1971). The Humanities Curriculum Project: The Rationale. *Theory into Practice. Vol. 10(3)*, 154–162. Haettu osoitteesta: www.jstor.org/stable/1475908.
- Suominen, R. & Hakanurmi, S. (2013). *Verkko-opettaja* (2. painos). Helsinki: Klaava Media.
- Syrjälä, L. (1994), Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 9–66). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä & Numminen (1988). *Tapaustutkimus kasvatustieteessä*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51/1988, Oulu 1988.
- Syrjäläinen, E. (1990). *Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta*. Väitöskirja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 78.
- Syrjäläinen, E. (1994). Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 67–112). Helsinki: Kirjayhtymä.

- Tapola, A. & Veermans, M. (2012). Herätä ja tue kiinnostusta ja motivaatiota. Teoksessa Ilomäki, L. (toim.), *Laatua e-oppimateriaaleihin. E-oppimateriaalit opetuksessa ja oppimisessa* (s. 74–81). Helsinki: Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2012:5.
- Theall, M. & Franklin, J. (1999). What Have We Learned? A Synthesis and Some Guidelines for Effective Motivation in Higher Education. *New Directions for Teaching and Learning, 1999* (78), s. 97–109. doi:10.1002/tl.7810.
- Toivonen, J. (1999). *Empiirinen sosiaalitutkimus: Filosofia ja metodologia*. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.
- Tolonen, T. & Palmu, T. (2007). Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.), *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus* (s. 89–112). Tampere: Vastapaino.
- Tomlison, C. A. & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and Managing. A Differentiated Classroom*. Alexandria, Va.: ASCD.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuominen-Soini, H. (2014). Onko nuorella kaikki hyvin, jos koulussa menee hyvin? Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 243–263). Juva: Bookwell Oy; PS-kustannus.
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Tammi.
- Vainionpää, J. (2006). *Erilaiset oppijat ja oppimateriaalit verkko-opiskelussa*. Tampereen yliopisto. Tampere: Tampere University Press.
- Vesterinen, O. & Mylläri, J. (2014). Peleistä pelillisyyteen. Teoksessa Krokfors L., M. Kangas & K. Kopisto (toim.), *Oppiminen pelissä: Pelit, pelillisyyys ja leikillisyyys opetuksessa* (s. 56–66). Tampere: Vastapaino.

- Virtanen, P., Nevgi, A., & Niemi, H. (2013). Self-Regulation in Higher Education: Students' Motivational, Regulational and Learning Strategies, and Their Relationships to Study Success. *Studies for the Learning Society*, 3 (1–2), 20–36. <https://doi.org/10.2478/sls-2013-0004>.
- Virtanen, P. (2019). *Self-Regulated Learning in Higher Education. Basic Dimensions, Individual Differences, and Relationship with Academic Achievement*. Väitöskirja. University of Helsinki. Helsinki: Unigrafia.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weissenfelt, J., Liukko, M. & Nisula, J. (2019). *Suomessa asuvien 13–29 -vuotiaiden nuorten sosiaalisen median palveluiden käyttäminen ja läsnäolo*. ebrand Suomi, Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalvelut. Haettu osoitteesta: <https://wordpress.ebrand.fi/somejanuoret2019/>.
- WhatsApp. (24.1.2020). Ominaisuudet. Haettu osoitteesta: <https://www.whatsapp.com/features/>.
- Winne, P. H., & Jamieson-Noel, D. (2003). Self-regulating studying by objectives for learning: Students' reports compared to a model. *Contemporary Educational Psychology*, 28:3, 259–276. United States: Academic Press.
- Yliraudanjoki, V. (2010). *Mikä luokaton lukio?: Feministinen kouluetnografia luokattomuuden järjestyksissä*. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Zimmerman, B. J. & Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. Teoksessa J. E. Davidson & R. J. Sternberg (toim.), *The nature of problem solving* (s. 233–262). New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2017) The hidden dimension of personal competence. Self-regulated learning and practise. Teoksessa Elliot, A. J., Dweck, C. S. & Yeager, D. S. (toim.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (Second edition) (s. 509–526). New York: The Guilford Press.

Liitteet

A Kysely ennen kurssin alkamista

Äidinkieli 1 -kurssin voi opiskella tulevassa jaksossa kolmella eri tavalla: perinteisessä luokkaopetuksessa, osittain tai kokonaan verkossa.

Monimuoto- ja verkko-opiskeluun saa opettajan tukea. Kurssin puolivälissä on myös mahdollisuus vaihtaa opiskelutapa toiseksi.

1. Mikä vaihtoehto sinua kiinnostaisi eniten?

- Perinteinen luokkaopetus
- Monimuotokurssi (noin puolet ajasta luokassa)
- Verkkokurssi.

2. Oletko osallistunut aiemmin jollekin verkkokurssille? (jos opiskelija vastaa En ole, hän siirtyy suoraan 4. kysymykseen)

- Kyllä.
- En ole.

3. Mikä kurssi oli kyseessä? Miltä sinusta tuntui opiskella verkossa? Mikä onnistui, mikä ei?

4. Oletko kiinnostunut tietotekniikasta? (jos opiskelija vastaa En, hän siirtyy suoraan 6. kysymykseen)

- Kyllä.
- En.

5. Miksi et ole kiinnostunut tietotekniikasta? Voit valita useita vaihtoehtoja.

- En osaa käyttää tietokonetta tai jotain ohjelmaa tarpeeksi hyvin.
- Teen töitä mieluummin kynällä ja paperilla.
- Muu.

6. Kerro lyhyesti, mitä teet tietokoneella. Pelaatko, katsotko videoita, kirjoitatko tms?

7. Osaatko... (voit valita useita)

- kirjoittaa tekstinkäsittelyohjelmalla?
- tehdä PowerPoint-esityksen tai muun vastaavan esityksen?
- käyttää sähköpostia?
- käyttää Optimaa?
- tallentaa esim. tekstitiedoston omalle asemalle tai pilvipalveluun?
- hakea tallennetun kuvan tietokoneelta?
- tehdä ruutukaappausvideon?
- käyttää WhatsApp-viestintäsovellusta?

Kiitos vastauksistasi! Voit jättää tekstikenttään vielä terveisiä tai toiveita tulevaan äidinkielen kurssiin liittyen, osallistut sitten perinteiseen opetukseen tai verkkokurssille.

B Kysely kurssin alkaessa

Teen Jyväskylän yliopistoon pro gradua aiheesta "Äidinkielen opetuksen monimuotoistaminen". Tutkimusta varten kerään lukuvuonna 2016–2017 aineistoa Jyväskylän ammattiopistossa viideltä eri ryhmältä, jotka osallistuvat Äidinkieli 1 -kurssille. Tutkimuksessa on tarkoitus selvittää, millaisia edellytyksiä nuorilla on tehdä äidinkielen opintojaksoja verkossa, ja millaisia tukitoimia verkko-opetuksessa olisi syytä vakiinnuttaa.

Opiskelija voi suorittaa kurssin joko perinteisessä lähiopetuksessa, osittain tai kokonaan verkossa (Optima). Verkko-opiskelijoille on tarjolla opettajan tukea sekä kurssin alussa että sen aikana niin teknisissä kuin kurssisisältöihin ja opiskeluun liittyvissä asioissa. Kurssin puolivälissä opiskelijalla on mahdollisuus vaihtaa opiskelumuoto toiseen.

Tutkimusta varten opiskelija täyttää kurssin alussa, puolivälissä ja lopussa lyhyen kyselylomakkeen. Joitain opiskelijoita myös haastatellaan.

Opiskelijoiden nimiä ei valmiissa tutkimuksessa mainita.

1. Annan luvan käyttää kurssilla vastaamieni kyselyjen tuloksia tutkimuksessa. Samalla vakuutan osallistuvani muiden jakson kurssien opetukseen riippumatta siitä, miten suoritan äidinkielen kurssia.

- Kyllä.
- En.

2. Aloitan äidinkielen kurssin

- Perinteisessä lähiopetuksessa.
- Monimuoto-opetuksessa.
- Verkkokurssilla.

3. Käytämme kurssilla pikaviestintään WhatsApp-viestintäsovellusta. Onko ohjelma käytössäsi ja suostutko käyttämään sitä kurssin aikana? Vaihtoehtoisesti voi viestiä Wilmassa. (jos opiskelija vastaa En, hän siirtyy suoraan kysymykseen 5)

- Kyllä.
- En.

4. Opettaja rakentaa kurssin WhatsApp-ryhmän. Anna puhelinnumerosi.

Kiitos vastauksistasi! Anna vielä tähtiarvosana odotuksillesi: 1 tähti = ei minkäänlaisia odotuksia, 5 tähteä = tästä tulee mahtava kurssi, odotukset ovat korkealla.

C Kysely kurssin puolivälissä

Kurssi on puolivälissä. Tällä kyselyllä kartoitetaan opiskelijoiden tämänhetkistä tilannetta äidinkielen kurssilla. Sinulla on mahdollisuus vaihtaa aiemmin valitsemasi opiskelumuotosi nyt toiseen loppukurssin ajaksi.

1. Mikä on ollut opiskelumuotosi tähän asti?
 - Lähiopetus
 - Monimuoto-opetus (puolet Optimassa)
 - Verkko-opetus (kokonaan Optimassa)
2. Onko kurssin alussa tekemäsi aikataulu pitänyt?
 - Kyllä, täysin.
 - Kyllä, melkein.
 - Ei oikeastaan tai ihan vähän.
 - Ei lainkaan.
3. Miten opiskelusi on sujunut tähän asti? Oletko opiskellut ahkerasti?
4. Mitä aihealueita olet tähän mennessä opiskellut kurssilla?
 - Muistiinpanot ja lukutekniikat
 - Kielenhuolto
 - Referaatti
 - Asiakirjamallit
 - Oman alan kirjallisuus ja kulttuuri
 - Tiedonhankinta, ammattijulkaisut ja mediatekstit
 - Esitelmä.
5. Mikä on ollut hauskaa tai toimivaa? Voit valita useita.
 - Optiman käyttäminen
 - Oman aikataulun luominen (monimuoto- ja verkko-opiskelijat)
 - Omaan profiiliin kirjoittaminen (monimuoto- ja verkko-opiskelijat)
 - WhatsApp-ryhmässä keskusteleminen
 - Tehtävien tekeminen
 - Vastuun ottaminen omasta opiskelusta
 - Muu.
6. Mikä on ollut ikävää tai toimimatonta? Voit valita useita.
 - Optiman käyttäminen
 - Oman aikataulun luominen (monimuoto- ja verkko-opiskelijat)
 - Omaan profiiliin kirjoittaminen (monimuoto- ja verkko-opiskelijat)
 - WhatsApp-ryhmässä keskusteleminen
 - Tehtävien tekeminen
 - Vastuun ottaminen omasta opiskelusta
 - Muu.
7. Haluatko vaihtaa opiskelumuodon loppukurssin ajaksi? (jos opiskelija vastaa En, hän siirtyy suoraan 9. kysymykseen)
 - Kyllä.
 - En.
8. Valitsen loppukurssin opiskelumuodoksi
 - lähiopetuksen.
 - monimuoto-opetuksen.
 - verkko-opetuksen.
9. Miten kuvittelet valintasi vaikuttavan loppukurssiisi?
10. Arvosanasi opettajalle kurssista tähän saakka:

Kiitos vastauksistasi! Kirjoita vielä kommentteja, lisäyksiä tai terveisiä halutessasi.

D Kysely kurssin lopussa

1. Mikä oli opiskelumuotosi loppuvaiheessa? (jos opiskelija vastaa Lähiopetus, hän siirtyy suoraan kohtaan 5)

- Lähiopetus
- Monimuoto-opetus
- Verkko-opetus

2. Arvioi asteikolla 1–5, miten hyvin osaat kurssin jälkeen käyttää tietokonetta opiskelun työvälineenä (sis. ainakin tekstinkäsittely, PowerPoint-esitys, Optima, tallentaminen ja tallennetun tiedoston hakeminen).

- 1 = huonosti
- 2 = en kovin hyvin
- 3 = kohtalaisesti
- 4 = melko hyvin
- 5 = erinomaisesti.

3. Mitä opit tietokoneen käytöstä? Mitä olisit halunnut oppia?

4. Lisäkö verkko-opiskelu kiinnostustasi tietotekniikkaa tai tietokoneita kohtaan?

- Kyllä.
- Ei.

5. Vaihdoitko opiskelumuotoa kurssin puolivälissä? (jos opiskelija vastaa En, hän siirtyy suoraan kohtaan 8)

- Kyllä.
- En.

6. Miksi vaihdoit opiskelumuotoa?

7. Oliko vaihtaminen mielestäsi hyvä asia?

8. Pitikö tekemäsi aikataulu loppukurssista paikkansa?

- Kyllä.
- Ei.

9. Olisiko sinun jälkikäteen ajateltuna ollut hyvä vaihtaa opiskelumuotoa?

- Kyllä.
- Ei.

10. Arvioi asteikolla 1–5, miten hyvin saavutit kurssin sisällölliset tavoitteet (muistiinpanot

ja lukutekniikat, kielenhuolto, referaatti, asiakirjamallit, oman alan kirjallisuus ja kulttuuri, tiedonhankinta, ammattijulkaisut ja mediatekstit sekä esitelmä).

- 1 = huonosti
- 2 = en kovin hyvin
- 3 = kohtalaisesti
- 4 = melko hyvin
- 5 = erinomaisesti.

11. Mitä opit äidinkielestä? Mitä olisit halunnut noista sisällöistä oppia lisää?

12. Mitä mieltä olet WhatsApp-sovelluksen käyttämisestä kurssin viestintäkanavana?

13. Kurssin aikana tehtiin paljon itsearviointitehtäviä ja jonkin verran vertaisarviointitehtäviä. Miltä näiden tehtävien tekeminen tuntui?

14. Arvioi asteikolla 1–5 omaan profiiliin tehtyjen pohdintatehtävien merkitystä: saiko kirjoittaminen sinut pohtimaan omaa oppimistasi?

- 1 = ei saanut pohtimaan
- 2 = sai vähän pohtimaan
- 3 = sai ainakin välillä pohtimaan
- 4 = sai melko usein pohtimaan
- 5 = sai pohtimaan lähes joka kerta.

15. Miltä sinusta tuntui ottaa vastuuta omasta opiskelustasi ja oppimisestasi?

16. Olisitko valmis suorittamaan jonkin toisen kurssin (ei välttämättä äidinkieli) osittain tai kokonaan verkossa?

- Kyllä.
- En.

17. Miksi?

18. Millaisia tukitoimia mielestäsi kannattaisi käyttää verkkokursseilla? Voit valita useita.

- Ohjeet kirjallisena
- Ohjeet videoilla
- Aloituskerta, jolloin käydään kaikki sisällöt nopeasti läpi

- Muutama välitapaaminen kurssin aikana, joilla varmistetaan opiskelun sujuvuus
- Useita välitapaamisia, joilla varmistetaan opiskelun sujuvuus
- Keskustelualue Optimassa avunpyyntöjä varten
- WhatsApp-sovellus tai jokin muu keskustelusovellus avunpyyntöjä varten
- Videoneuvottelu (esim. Skype)
- Wilma-viestit
- Muu.

19. Arvioi asteikolla 1–5, saiko tarpeeksi apua ja ohjeistusta opettajalta eri tavoin (ks. ed. kysymys).

1 = en saanut lainkaan ohjausta, vaikka olisin tarvinnut sitä

2 = sain vähän ohjausta, mutta olisin tarvinnut enemmän

3 = sain jonkin verran ohjausta, mutta olisin ehkä tarvinnut enemmän

4 = sain melko hyvin ohjausta, mutta olisin ehkä tarvinnut vähän enemmän

5 = sain todella hyvin ohjausta, en olisi tarvinnut enempää.

20. Kiitos vastauksistasi! Kirjoita tähän vielä halutessasi kommentteja kurssiin tai opetukseen liittyen. Kurssia kehitetään jatkuvasti, joten olen kiitollinen sekä risuista että ruusuista.

E Puolivälihaastattelun kysymykset

1. Alustuskyselyssä (edellisessä jaksossa) vastasit, että sinulla on / ei ole kokemusta verkko-opinnoista aiemmin. Kerro kokemuksistasi. / Oletko tehnyt joitain tehtäviä verkossa?
2. Mikä sai sinut valitsemaan tällä kertaa verkkokurssin?
3. Alustuskyselyssä vastasit, että olet / et ole kiinnostunut tietotekniikasta. Syyksi ilmoitit joko, ettet osaa käyttää tietokonetta tai jotain ohjelmaa tarpeeksi hyvin tai kirjoitat tehtävät mieluummin paperille. Kerro tästä lisää.
4. Valitsit kuitenkin / Et kuitenkaan valinnut verkkokurssia. Miksi?
5. Millaisia odotuksia sinulla oli lähiopetuksesta / monimuoto-opetuksesta / verkkokurssista?

F Loppuhaastattelukysymykset

1. Teit osan kurssista lähiopetuksena / monimuoto-opetuksena / verkko-opetuksena ja osan kurssista lähiopetuksena / monimuoto-opetuksena / verkko-opetuksena. / Teit koko kurssin lähiopetuksena / monimuoto-opetuksena / verkko-opetuksena. Mitä sanoisit, miten valitasi vaikutti siihen, miten kurssisi sujui?
2. Onko sinulla vielä tehtäviä tekemättä? Mitä?
3. Jos valitsisit nyt, tekisitkö kurssin lähiopetuksena / monimuoto-opetuksena / verkko-opetuksena?
4. Miksi?
5. Sinun kokemuksesi perusteella, mitä tietoja tai taitoja opiskelijalla pitäisi olla, että pääsee läpi monimuoto- tai verkkokurssista?
6. Mistä tukitoimista sinä hyödyit? Mitä olisit halunnut lisää?

G Kurssisuunnitelma

Pvm	Tunnin nro	Aihe	Kyselyt ja monimuoto-opiskelijoiden kontaktipäivät
	1–2	Aloitus, kurssin esittely, opiskelumuotojen valinnat	Alkukysely, MMO
	3–4	Muistiinpanotekniikat	MMO
	5–6	ESSK-lukutekniikka	
	7–8	Kielenhuolto: alkukirjaimet & yhdyssanat	
	9–10	Kielenhuolto: välimerkit & lyhenteet	
	11–12	Kielenhuolto: numeraalit & vierassanat	
	13–14	Kielenhuolto: tarkistuslista & lopputesti	MMO
	15–16	Referaatti	MMO
	17–18		
	19–20		
	21–22	Asiakirjat: tiedote	
	23–24	Asiakirjastandardi	Puolivälikysely, MMO
	25–26	Asiakirjat: kauppakirja	
	27–28	Oman alan kirjallisuus ja kulttuuri	MMO
	29–30		
	31–32		
	33–34	Kirjastovierailu	MMO
	35–36	Raportti	MMO
	37–38	Ammattilehdet ja mediatekstit	
	39–40	Esitelmän suunnittelu	MMO
	41–42		
	43–44		
	45–46	Esitelmiä ja rästitöitä	Loppukysely, MMO
	47–48	Esitelmiä ja itsearviointi	

H Kyselyt

	Jakso 1	Jakso 2	Jakso 3	Jakso 4	Jakso 5
Alustuskysely ennen kurssia	13.9.	1.11.	22.12.	24.2.	13.4.
Vastaajia	10	8	6	10	2
1. Eniten kiinnostaa perinteinen luokkaopetus.	2	0	3	5	1
1. Eniten kiinnostaa monimuotokurssi.	7	7	0	2	1
1. Eniten kiinnostaa verkkokurssi.	1	1	3	3	0
2. Olen osallistunut aiemmin verkkokurssille.	0	0	0	0	0
2. En ole osallistunut aiemmin verkkokurssille.	10	8	6	10	2
3. Mikä kurssi oli kyseessä?	--				
4. Olen kiinnostunut tietotekniikasta.	10	6	3	10	2
4. En ole kiinnostunut tietotekniikasta.	0	2	3	0	0
5. En osaa käyttää tietokonetta tai jotain ohjelmaa.	0	1	1	0	0
5. Teen mieluummin töitä kynällä ja paperilla.	0	0	2	0	0
5. Muu	--				
6. Mitä teet tietokoneella?	Ks. liite I, taulukko 5				
7. Osaan kirjoittaa tekstinkäsittelyohjelmalla.	10	5	5	10	2
7. Osaan tehdä PowerPoint-esityksen tms.	10	4	6	10	2
7. Osaan käyttää sähköpostia.	10	5	6	10	2
7. Osaan käyttää Optimaa.	10	7	5	3	2
7. Osaan tallentaa esim. tekstitiedoston.	10	5	5	10	2
7. Osaan hakea tallennetun kuvan tietokoneelta.	10	6	5	10	2
7. Osaan tehdä ruutukaappausvideon.	0	1	1	6	1
7. Osaan käyttää WhatsApp-viestintäsovellusta.	10	7	5	10	2
8. Kommentteja	--				

Taulukko 2. Alustuskyselyiden tulokset

	Jakso 1	Jakso 2	Jakso 3	Jakso 4	Jakso 5
Alkukysely ja lupa	22.9.	10.11.	4.1.	6.3.	18.4.
Vastaajia	13	12	7	8	4
1. Annan luvan ja vakuutan osallistuvani.	13	9	7	8	4
1. En anna lupaa tutkimukseen.	0	3	0	0	0
2. Aloitan lähiopetuksessa.	4	1	4	0	2
2. Aloitan monimuotokurssilla.	4	6	3	0	1
2. Aloitan verkkokurssilla.	5	2	0	8	1
3. Käytän viestintään WhatsAppia.	12	8	7	6	3
3. Käytän viestintään Wilmaa.	1	1	0	2	1
4. Puhelinnumero	--				
5. Odotukset kurssista (1–5): 1.	0	0	1	0	0
5. Odotukset kurssista (1–5): 2.	4	0	0	0	0
5. Odotukset kurssista (1–5): 3.	4	3	4	4	0
5. Odotukset kurssista (1–5): 4.	3	1	0	3	3
5. Odotukset kurssista (1–5): 5	2	3	2	1	0
5. Odotukset keskiarvo	3,2	2,3	3.3	4.1	3

Taulukko 3. Alkukyselyiden tulokset

	Jakso 1	Jakso 2	Jakso 3	Jakso 4	Jakso 5
Puolivälikysely	10.10.	28.11.	27.1.	24.3.	10.5.
Vastaaajia	13	10	9	14	4
1. Tähän asti olen ollut lähiopetuksessa.	1	1	6	0	2
1. Tähän asti olen ollut monimuotokurssilla.	5	8	1	2	1
1. Tähän asti olen ollut verkkokurssilla.	7	1	2	12	1
2. Aikatauluni on pitänyt täysin.	0	1	1	0	0
2. Aikatauluni on pitänyt melkein.	9	4	1	8	2
2. Aikatauluni ei ole pitänyt tai vain vähän.	2	3	0	5	0
2. Aikatauluni ei ole pitänyt lainkaan.	1	1	1	1	0
3. Miten opiskelu on sujunut?	Ks. liite I, taulukko 6				
4. Olen opiskellut muistiinpanot ja opiskelutekniikat.	10	9	8	9	3
4. Olen opiskellut kielenhuollon.	13	10	7	12	3
4. Olen opiskellut referaatin.	7	7	6	7	2
4. Olen opiskellut asiakirjat.	6	8	0	3	3
4. Olen opiskellut oman alan kirjallisuus ja kulttuuri -osion.	0	0	0	1	0
4. Olen opiskellut tiedonhankinnan, ammattijulkaisut ja mediatekstit -osion.	0	0	0	0	0
4. Olen opiskellut esitelmän.	0	1	0	0	0
5. Hauskaa on ollut Optiman käyttäminen.	8	4	1	4	4
5. Hauskaa on ollut oman aikataulun luominen.	4	2	1	2	0
5. Hauskaa on ollut omaan profiiliin kirjoittaminen.	3	0	0	3	0
5. Hauskaa on ollut WhatsApp-ryhmässä keskusteleminen.	3	2	0	2	0
5. Hauskaa on ollut tehtävien tekeminen.	3	1	7	2	1
5. Hauskaa on ollut vastuun ottaminen omasta opiskelusta.	5	3	3	5	3
5. Hauskaa on ollut jokin muu.	0	0	0	0	0
6. Ikävää tai toimimatonta on ollut Optiman käyttäminen.	3	4	1	4	0
6. Ikävää tai toimimatonta on ollut oman aikataulun luominen.	1	3	2	4	0
6. Ikävää tai toimimatonta on ollut omaan profiiliin kirjoittaminen.	3	3	3	1	0
6. Ikävää tai toimimatonta on ollut WhatsApp-ryhmässä keskusteleminen.	1	0	0	0	0
6. Ikävää tai toimimatonta on ollut tehtävien tekeminen.	4	4	2	4	2
6. Ikävää tai toimimatonta on vastuun ottaminen omasta opiskelusta.	0	0	1	2	1

6. Ikävää tai toimimatonta on ollut jokin muu.	0	0	0	0	0
7. Haluan vaihtaa opiskelumuotoa.	0	7	1	2	0
7. En halua vaihtaa opiskelumuotoa.	13	3	8	12	4
7. Opettaja vaihtoi opiskelijan opiskelumuotoa (lähiopetukseen).	3	0	0	5	2
8. Valitsen lähiopetuksen.	0	1	1	1	0
8. Valitsen monimuotokurssin.	0	0	0	1	0
8. Valitsen verkkokurssin.	0	6	0	0	0
9. Miten valinta vaikuttaa?	Ks. liite I, taulukko 7				
10. Arvosana opettajalle (1–5): 1.	0	1	0	0	0
10. Arvosana opettajalle (1–5): 2.	0	0	0	0	0
10. Arvosana opettajalle (1–5): 3.	4	2	0	3	1
10. Arvosana opettajalle (1–5): 4.	4	6	3	5	1
10. Arvosana opettajalle (1–5): 5.	4	1	5	5	2
10. Arvosana (keskiarvo)	4	3.6	4.1	4.3	4.3
11. Kommentteja	--				

Taulukko 4. Puolivälikyselyiden tulokset

	Jakso 1	Jakso 2	Jakso 3	Jakso 4	Jakso 5
Loppukysely	9.11.	21.12.	22.2.	13.4.	1.6.
Vastaajia	3	5	5	4	1
1. Opiskelin loppuksi lähiopetuksessa.	0	4	4	0	1
1. Opiskelin loppuksi monimuotokurssilla.	2	0	0	3	0
1. Opiskelin loppuksi verkkokurssilla.	1	1	1	1	0
2. Tietokoneenkäyttötaitoni kurssin lopussa: 1.	0	0	0	0	0
2. Tietokoneenkäyttötaitoni kurssin lopussa: 2.	0	0	0	0	0
2. Tietokoneenkäyttötaitoni kurssin lopussa: 3.	0	0	0	0	0
2. Tietokoneenkäyttötaitoni kurssin lopussa: 4.	0	1	1	0	0
2. Tietokoneenkäyttötaitoni kurssin lopussa: 5.	3	0	0	4	0
2. Tietokoneenkäyttötaidot (keskiarvo)	5	4	4	5	0
3. Mitä opit/olisit halunnut oppia tietokoneen käytöstä?	Ks. liite I, taulukko 8				
4. Verkkokurssi lisäsi kiinnostustani tietotekniikkaa tai tietokoneita kohtaan.	0	1	1	3	0
4. Verkkokurssi ei lisännyt kiinnostustani tietotekniikkaa tai tietokoneita kohtaan.	3	0	0	1	0
5. Vaihdoin opiskelumuotoa puolivälissä.	0	4	1	2	0
5. En vaihtanut opiskelumuotoa.	3	1	4	2	1
6. Miksi vaihdoit opiskelumuotoa?	Ks. liite I, taulukko 9				
7. Oliko vaihtaminen mielestäsi hyvä asia?	Ks. liite I, taulukko 10				
8. Aikataulu piti loppukurssista paikkansa.	2	3	5	4	1
8. Aikataulu ei pitänyt loppukurssista paikkansa.	1	2	0	0	0
9. Minun olisi pitänyt vaihtaa opiskelumuotoa.	0	3	1	1	1
9. Minun ei olisi pitänyt vaihtaa opiskelumuotoa.	3	2	4	3	0
10. Kurssin sis. tavoitteet (1–5): 1.	0	0	0	0	0
10. Kurssin sis. tavoitteet (1–5): 2.	0	1	0	0	0
10. Kurssin sis. tavoitteet (1–5): 3.	0	0	0	1	0
10. Kurssin sis. tavoitteet (1–5): 4.	2	3	4	2	1
10. Kurssin sis. tavoitteet (1–5): 5.	1	1	1	1	0
10. Kurssin sis. tavoitteet (keskiarvo)	4.5	3.8	4.2	4	4
11. Mitä opit tai olisit halunnut oppia äidinkielestä?	Ks. liite I, taulukko 11				
12. Mitä mieltä olet WhatsAppista viestintäkanavana?	Ks. liite I, taulukko 12				
13. Miltä itsearviointitehtävät tuntuivat?	Ks. liite I, taulukko 13				
14. Pohdintatehtävien merkitys (1–5): 1.	0	1	1	0	0
14. Pohdintatehtävien merkitys (1–5): 2.	1	1	0	1	0
14. Pohdintatehtävien merkitys (1–5): 3.	1	1	2	2	1

14. Pohdintatehtävien merkitys (1–5): 4.	1	1	2	0	0
14. Pohdintatehtävien merkitys (1–5): 5.	0	1	0	1	0
14. Pohdintatehtävien merkitys ka.	3	3	3	2.6	3
15. Miltä vastuun ottaminen tuntui?	Ks. liite I, taulukko 14				
16. Voisin suorittaa jonkin toisen verkkokurssin.	3	3	1	4	1
16. En halua suorittaa muita verkkokursseja.	0	1	4	0	0
17. Miksi?	Ks. liite I, taulukot 15 ja 16				
18. Hyvä tukitoimi: ohjeet kirjallisena.	0	3	5	3	0
18. Hyvä tukitoimi: ohjeet videoina.	3	1	2	4	1
18. Hyvä tukitoimi: yhteinen aloituskerta.	0	1	2	1	1
18. Hyvä tukitoimi: muutama välitapaaminen.	1	3	1	2	1
18. Hyvä tukitoimi: useita välitapaamisia.	0	2	1	0	0
18. Hyvä tukitoimi: keskustelualue Optimassa.	1	0	1	2	0
18. Hyvä tukitoimi: WhatsApp tms.	3	4	2	3	1
18. Hyvä tukitoimi: videoneuvottelu (Skype tms.).	0	0	0	0	0
18. Hyvä tukitoimi: Wilma-viestit.	2	1	1	2	1
18. Hyvä tukitoimi: Muu.	0	0	0	0	0
19. Saatu apu ja ohjaus (1–5): 1.	0	0	0	0	0
19. Saatu apu ja ohjaus (1–5): 2.	0	0	0	0	0
19. Saatu apu ja ohjaus (1–5): 3.	0	2	0	0	0
19. Saatu apu ja ohjaus (1–5): 4.	0	0	0	1	0
19. Saatu apu ja ohjaus (1–5): 5.	3	3	5	3	1
19. Saatu apu ja ohjaus ka.	5	3.8	5	4.75	5
20. Kommentteja	--				

Taulukko 5. Loppukyselyiden tulokset

I Avokysymysten teemoittelu- ja kvantifointitaulukot

Alustuskysely, kysymys 6. Kerro lyhyesti, mitä teet tietokoneella. Pelaatko, katsotko videoita, kirjoitatko tms?					
Jakso	1	2	3	4	5
Katselen videoita, elokuvia, Netflixiä tms. Tai kuuntelen musiikkia.	6	5	6	10	2
Selaan internetiä.	1		1	2	2
Pelaan.	1	1	3	8	2
Etsin tietoa tai teen koulutehtäviä.	3	3	2		
Teen verkkokauppaostoksia.	2				
Luen, kirjoitan, piirrän tai muokkaan kuvia tai videoita.			3	2	2
Käytän sähköpostia tai muuta viestintäkanavaa.			1	1	
Ohjelmoin.				3	1

Taulukko 6. Opiskelijoiden tietokoneenkäyttötottumukset

Puolivälilyksely, kysymys 3. Miten opiskelusi on sujunut tähän asti? Oletko opiskellut ahkerasti?					
Jakso	1	2	3	4	5
Opiskelu on sujunut (oikein) hyvin.	7	7	7	6	2
Olen ollut ahkera.	4				
Minulla on pieniä vaikeuksia, mutta opiskelu etenee.	1		1	1	1
Minun pitäisi olla ahkerampi tai opiskelu ei suju kovin hyvin.	3	3			1
Opiskelu ei suju.	2			6	

Taulukko 7. Opiskelijoiden näkemykset kurssin etenemisestä sen puoliväliin mennessä

Puolivälikysely, kysymys 9. Miten kuvittelet valintasi vaikuttavan loppukurssiisi?					
Jakso	1	2	3	4	5
Teen tehtäviä yhtä hyvin tai ahkerammin.	3	6	4	9	3
Vaihtaminen ei vaikuta mitenkään.	6	2	2	4	1
En osaa sanoa.	4	2	1	1	

Taulukko 8. Opiskelijoiden näkemykset opiskelumuotojen vaihtamisen vaikutuksista loppukurssilla menestymiseen

Loppukysely, kysymys 3. Mitä opit tietokoneen käytöstä? Mitä olisit halunnut oppia?					
Jakso	1	2	3	4	5
Opin käyttämään Optimaa.	1	1		1	
Opin tekemään ruutukaappausvideon.	1			1	
Opin käyttämään jotain ohjelmaa tai sovellusta.			1	1	
En oppinut mitään.	1			1	

Taulukko 9. Opiskelijoiden kurssilla oppimat opiskelussa tarvittavat IT-aidot

Loppukysely, kysymys 6. Miksi vaihdoit opiskelumuotoa?					
Jakso	1	2	3	4	5
Olin laiska.		1			
Halusin kokeilla toista opiskelumuotoa.		1			
En pysynyt aikataulussa.				1	
En onnistunut itsenäisessä opiskelussa. (opettaja vaihto)		2		1	
Minulla ei ollut motivaatiota.			1		
Opin lisää internetin käytöstä.		1			

Taulukko 10. Opiskelijoiden kertomat syyt opiskelumuodon vaihtamiselle

Loppukysely, kysymys 7. Oliko vaihtaminen mielestäsi hyvä asia?					
Jakso	1	2	3	4	5
Kyllä.		3	1	2	
Ei.		1			

Taulukko 11. Opiskelijoiden kokemukset opiskelumuodon vaihtamisen järjestyksestä

Loppukysely, kysymys 11. Mitä opit äidinkielestä? Mitä olisit halunnut oppia noista sisällöistä lisää?					
Jakso	1	2	3	4	5
Opin jokaisesta osa-alueesta jotain.	1	2	2	1	
Opin ainakin jotain.	1				
Opin kielenhuoltoa.			1	2	1
Opin kirjoittamaan referaatin.		1			
Olisin halunnut oppia lisää referaatista.		1			
Opin asiakirjamallin.		2	1		
Opin ammattijulkaisuista.		1			
Opin tekemään raportin.		1		1	
En oppinut mitään.	1	1	1		

Taulukko 12. Opiskelijoiden näkemykset kurssisisällöistä opituista asioista

Loppukysely, kysymys 12. Mitä mieltä olet WhatsApp-sovelluksen käyttämisestä kurssin viestintäkanavana?					
Jakso	1	2	3	4	5
WhatsApp on hyvä sovellus.	1	4	2	3	1
WhatsApp on hyvä tapa saada apua.	1		1		
WhatsApp on nopea tapa laittaa viestiä.		1			
WhatsApp on nopea tapa saada apua.	1	1			
WhatsApp on kätevä.	1		2		
WhatsApp on helppo sovellus.	1				
En halunnut käyttää WhatsAppia.				1	

Taulukko 13. Opiskelijoiden arviot WhatsApp-sovelluksesta viestintäkanavana

Loppukysely, kysymys 13. Kurssin aikana tehtiin paljon itsearviointitehtäviä ja jonkin verran vertaisarviointitehtäviä. Miltä näiden tehtävien tekeminen tuntui?					
Jakso	1	2	3	4	5
Mielenkiintoista, hyödyllistä, jännittävää	1	2	1		
Kivaa, mukavaa, helppoa	1	2	3	2	1
Ärsyttävää, turhaa	1	1			
Vaikeaa				2	
En osaa sanoa			1		

Taulukko 14. Opiskelijoiden kokemukset itsearviointi- ja pohdintatehtävistä

Loppukysely, kysymys 15. Miltä sinusta tuntui ottaa vastuuta omasta opiskelustasi ja oppimisestasi?					
Jakso	1	2	3	4	5
Vastuun ottaminen tuntui hyvältä.	2	2	4	2	1
Vastuun ottaminen tuntui helpolta.	1				
Vastuun ottaminen oli helppoa, kun pääsi alkuun.		1		2	
Vastuun ottaminen tuntui oudolta.		1			
Vastuun ottaminen oli haastavaa / vaativaa.		3		2	1
Vastuun ottaminen ei tuntunut miltään.			1		

Taulukko 15. Opiskelijoiden kokemukset vastuun ottamisesta omasta opiskelusta ja oppimisesta

Loppukysely, kysymys 17. Miksi [haluaisit suorittaa verkkokursseja lisää]?					
Jakso	1	2	3	4	5
Kotona opiskelu on helpompaa kuin koulussa.	2				
Verkossa opiskeleminen on toimiva tapa opiskella.	1			1	1
Pidän opiskelemisesta.		2			
Verkossa opiskeleminen on mukavaa.			1	3	

Taulukko 16. Opiskelijoiden kertomat syyt suorittaa lisää verkkokursseja

Loppukysely, kysymys 17. Miksi [et haluaisi suorittaa verkkokursseja lisää]?					
Jakso	1	2	3	4	5
Opin paremmin luokassa.		1	2		
En halua tehdä tehtäviä internetissä.			1		
En pidä verkkokursseista.			1		

Taulukko 17. Opiskelijoiden kertomat syyt olla suorittamatta lisää verkkokursseja