

OPPIMISEN KONTEKSTUAALISUUTTA TUNNISTAMASSA

– Aikuisopiskelijan oppimiseen kytkeytyvät kontekstit verkkopohjaisessa opiskelussa

Millainen on oppimisen konteksti ja sosiaalinen luonne, kun opiskelu toteutetaan verkossa? Tampereen yliopistossa tutkittiin hoitotiedettä verkko-opintoina avoimessa yliopistossa opiskelleiden aikuisopiskelijain kokemuksia. Tavoitteena oli saada opiskelijoiden kokemusten perusteella kokonaiskuvaa oppimiseen vaikuttavista tekijöistä kehitettäessä avoimen yliopiston monimuoto-opetuksen ympäristöä verkkopohjaiseksi oppimisympäristöksi. Varsin pian oli havaittavissa, että kokemukset oppimisesta ilmenivät joko positiivis- tai negatiivissävytteisinä ilmaisuina.

VESA KORHONEN

Oppimisen sosiaalista luonnetta korostavat näkemykset, kuten käsitykset situationaalisesta oppimisesta (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998) tai sosiaalisesti jaetusta kognitiosta ja asiantuntijuudesta (Resnick 1991; Hutchins 1991), tarkastelevat ihmisen ajattelua, toimintaa ja oppimista sosiaalisesti määräytyneen ympäristön, vuorovaikutuksen ja tietämyksen ehtoilla. Tämä on tuonut uusia aikuisen oppimisen ja oppimisympäristöjen tutkimukseen. Usein on korostettu, että kontekstuaalisilla tekijöillä on suuri vaikutus oppimiseen, vaikka niiden merkitystä ei välttämättä opetuksen ja oppimisen suunnittelussa tai oppimisen organisointiin liittyvässä tutkimuksessa ole vielä riittävässä määrin tuotu esiin (esimerkiksi Tessmer & Richey 1997; Van Oers 1998).

Käsitteenä kontekstilla tarkoitetaan tavallisesti yhteyttä tai taustaa. Oppimisympäristöajattelu ja oppimisen organisoitumisen eri muodot, kuten verkkopohjainen opiskelu ajankohtaisena oppimisen tarkastelukohteena, ovat luoneet tarpeita kontekstuaaliselle tarkastelulle (vrt. Hyötyläinen 1997). Aikuisten oppimisen yhteydessä kontekstuaalisuus usein ymmärretään liittyvän reaali maailman arkipäivään tai työssä oppimisen tilanteisiin tai ympäristöihin (vrt. Kauppi 1996).

Oppimisen kontekstuaalisuudella viitataan tässä artikkelissa erityisesti siihen, että oppiminen ei tapahdu verkkopohjaisessa etäopiskelu-ympäristössäkään sosiaalisessa tyhjiössä, vaan se on toimintaa tietyn tyyppisessä sosiaalisessa ja kulttuurisessa vaikutuspiirissä. Oppijan tietoisuudessa tapahtuvalla merkityksien rakentumisella on sosiaalinen ja kulttuurinen sitoutuneisuutensa. (Bruner 1990, 11–14; Wenger 1998, 51–53; Säljö 2001, 130–131). Matikainen (2000, 58) toteaa, että verkkopohjaisissa oppimisympäristöissä kontekstuaalinen näkökulma on tarpeellinen, kun pyritään katsomaan millaisessa sosiaalisessa todellisuudessa verkko-opiskelu tapahtuu. Tieto- ja viestintätekniikan opetusikäytön kehittyminen nykykäsityksen valossa on tarkoittanut sellaisen oppimisen ympäristöjen rakentamista, joissa informaation siirtämisen ja välittämisen sijasta oppimista tarkastellaan osallistumisena oppimisyhteisön käytäntöihin. Oppiminen ymmärretään sosiaalisena, kulttuurisena ja yhteisöllisenä ilmiö-



Vesa Korhonen

nä, eikä pelkästään yksilöllisenä tiedon tai käsitteiden kehittymisenä (esimerkiksi Hakkarainen 2000; Hakkarainen 2001; Korhonen 2001).

Esimerkiksi Van Oers (1998) on tarkastellut oppimisen konteksteja merkityksen rakentamisen puitteina. Van Oersin (mt., 475) mukaan merkitykset ovat ”upotettuina” erilaisiin yhteyksiin, kuten ympäristöihin, systeemeihin, symboleihin ja paikkoihin. Nämä yhteydet toimivat esimerkiksi niin, että ne luovat merkitysten rakentamisessa kontaktipintoja erilaisiin näkökulmiin sekä laajempiin yhteyksiin ja kokonaisuuksiin. Van Oers (1998, 476–481) erottelee kolme erilaista kontekstia oppimisen tutkimuksessa sen perusteella, mikä on tulkittu merkitysten rakentamisen keskeisimmäksi tapahtumayhteydeksi oppimisessa:

1) *Kognitiivinen rakenne mentaalisenä kontekstina* on perustunut tiedon ja merkitysten sisällyttämiseen ja mallintamiseen opittaviin sisältöihin ja materiaaleihin esimerkiksi ennakkojäsentäjien avulla. Tämä on liittynyt erityisesti perinteisen kognitiivisen psykologian tulkintoihin oppimisesta ja inhimillisistä tiedonkäsittelyprosesseista. Tässä merkityksessä konteksti näyttäytyy kognitiivisena rakenteena ja sisältönä, johon opittavat asiat kytkeytyvät. Tämä oletettavasti liittyy perinteisiin opetuksen toteuttamismuotoihin, jossa opettaja suunnittelee oppimisympäristön materiaaleineen tarkasti etukäteen. Yhtymäkohtia löytyy uudempiin pedagogisiin käytänteisiin, joissa tiedon upottaminen ja ulkoistaminen tapahtuu esimerkiksi ekspertin ajattelun mallintamisen avulla. Mukaan saadaan asiantuntijoiden omaamaa kokemustietoa puhtaana teoreettisen tiedon lisäksi.

2) *Oppimistilanne sosiaalisena kontekstina* perustuu edellistä monipuolisempaan tulkintaan oppimisesta, jossa merkitysten katsotaan rakentuvan ja kehittyvän sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Oppija toimii intentionaalisesti reaali maailmaa mukailevassa ympäristössä, josta rakentuu monipuolinen merkityksen rakentamisen konteksti. Nykykäsitteiden valossa parhaimmat oppimisympäristöt ovat tällaisia tiedon soveltamisen, autenttisen ongelmanratkaisun ja sosiaalisen vuorovaikutuksen ympäristöjä.

3) *Toiminta kontekstina* tarkoittaa inhimillisen toiminnan dialektista sitoutumista sosiokulttuurisiin yhteyksiinsä. Tämä on edelleen monisäikeisempi tulkinta edelliseen verrattuna, sillä sosiaalisen toiminnan katsotaan muovautuvan laajaksi sosiokulttuuriseksi kontekstiksi. Merkitys-

ten katsotaan kiinnittyvän siihen, kuinka yksilöt tulkitsevat käsillä olevan tilanteen merkityksellisten tekojen ja toimintojen paikkana, ja kuinka yksilöt itse tuottavat ja uusintavat samalla toiminnan todellisuuttaan. Toiminnot sinänsä ovat kulttuurin tuottamia, mutta ne ovat avoimia muutoksille ja uusille suunnille.

Säljön (2001, 136–138) mukaan voisimme lisätä edelliseen esimerkiksi oppimisen fyysisen kontekstin tai historiallisen kontekstin tai puhua näiden yhdistelmistä. Työssä oppimisen tutkijat liäsivät tähän oppimisen prosessit informaalisissa ja non-formaaleissa yhteyksissä (esimerkiksi Kauppi 1996; Järvinen & Poikela 2001).

Analyttisesti voimme siis erotella useita erilaisia konteksteja, joita ei aina voi erottaa toisistaan käytännössä. Oppimisen kontekstuaaliseen tulkintaan voi liittyä se, että formaalin koulutuksen oppimisympäristön ja informaalin tiedon soveltamisen ympäristön välistä kuilua pyritään kaventamaan (Korhonen 2003, 21–25). Kontekstuaalisuus oppimisympäristöissä on viime aikoina tullut esiin oppimisen sosiaalisen ja vuorovaikutuksellisen luonteen huomioonottavissa tulkinnoissa. Oppimisympäristössä oppijan tietoisuudessa tapahtuvalla merkityksen rakentumisella on sosiaalinen ja kulttuurinen sitoutuneisuutensa. (Billet 1998; Wenger 1998; Säljö 2001). Nämä integroivat tulkinnat korostavat oppimisen ja merkitysten rakentamisen kytkeytymistä oppimisympäristössä sosiaalisiin tilanteisiin ja yhteisöllisiin vuorovaikutusprosesseihin. Intentionaaliset toiminnot ovat kiinnitettyinä sosiaalisiin ja kulttuurisiin yhteyksiinsä. (Brown, Collins & Duguid 1989; Bruner 1990.) Olennaista on kehittää sellaisia oppimisympäristöjä ja pedagogisia käytäntöjä, joissa mahdollistuvat autenttisiin reaali maailman soveltamisyhteyksiin liittyvien ongelmien käsittely ja tiedon yleistämisen kuilun ylittäminen, dialogiset ja yhteisölliset vuorovaikutusprosessit sekä oppija- ja ryhmäkeskeiset työskentelytavat. Oppimisympäristöajatteluun liittyvien oppimiskäsitteiden muuttaessa opetuksen ja oppimisen toimintatapoja kulttuuriin osallistumisen prosessiksi herättää tämä samalla uudenlaisia kysymyksiä pohdittavaksi esimerkiksi oppimisympäristöjä aikuisten tarpeisiin kehittäville. Tiedämmekö kuitenkin, miten aikuinen oppija hahmottaa verkkopohjaisen opiskeluympäristönsä oppimisen toimintaympäristönä?

Juha Suoranta kuvaa kontekstualismin ideaa tutkimuksen lähtökohdaksi (1996, 458) huomaut-

tamalla, ettei ole mielekästä pitää ihmisiä olemukseltaan eheinä ja yhtenäisinä, vaan juuri elämän kohtauksellisuudesta ja käytäntöjen moneuksista johtuen tarkastella heitä erilaisten toimintojen yhteyksissä ja heidän toteutumistaan osana erilaisia käytäntöjä. Nämä ajatukset oppimisen kontekstuaalisesta luonteesta ovat toimineet taustajatoksena lähdetessä tutkimaan aikuisia oppijoita ja heidän kokemuksiaan avoimen yliopiston verkkopohjaisessa opiskelussa.

TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMISESTA JA MENETELMÄSTÄ

Tässä yhteydessä tarkasteltavan tutkimusjoukon ovat muodostaneet Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksessa (TYT) avoimessa yliopistossa hoitotiedettä verkko-opintoina suorittaneet aikuisopiskelijat vuosina 1999–2000. Verkko-opintoina hoitotieteestä on ollut mahdollista suorittaa yhteensä 9 opintoviikon mittainen aineopintojen kokonaisuus noin vuoden mittaisen opiskeluperiodin aikana. Tutkimuksessa mukana olivat etäopiskeluryhmät Tampereelta ja Lohjalta. Opintokokonaisuus on koostunut kolmesta toisiaan seuraavasta opintojaksosta. Mukana laadullisissa tutkimusaineistossa ovat kaikki ne 23 avoimen yliopiston verkko-opiskelijaa, jotka ovat suorittaneet koko mainitun hoitotieteen verkko-opintokokonaisuuden. Heidän keski-ikänsä on lähes 40 vuotta ja ikähaarukka 25 vuodesta aina 55 saakka. Kyse on aikuisopiskelijoista, joilla useimmilla on jo pitkä työkokemushistoria taustallaan. Tutkimus on osa laajempaa tutkijan väitöskirjatyötä koskien aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautumista ja oppimiskokemuksia verkkopohjaisessa oppimisympäristössä (Korhonen 2003).

Tutkimuksessa mukana olleet verkko-opiskelijat ovat pohtineet oppimisensa lähtökohtia ja tavoitteita vuoden mittaisen verkko-opintokokonaisuuden alusta lähtien. He ovat reflektoineet edistymistään koko verkko-opiskelunsa ajan oppimispäiväkirjassa, joka oli osana jaksojen tehtäviin liittyvää portfoliotyöskentelyä. Jokaisen verkko-opintojakson alussa opiskelijat kokoontuivat orientoivalle lähiopetuskerralle ja ensimmäisellä koko verkko-opiskeluperiodin aloittavalla lähiopetuskerralla he vastasivat esseetehtäviin, joiden avulla he jäsensivät oppimisensa tavoitteita, oppimistaan ja tulevaa oppimisympäristö-

ään. Nämä kysymykset toimivat oppimispäiväkirjan aloitustehtävinä. Viimeisellä kolmannella verkko-opintojaksolla opiskelijoille esitettiin vastavat esseetehtäväkysymykset verkossa olevan lomakkeen avulla. Nämä esseetehtävät peilasivat samojen kysymysten avulla tavoitteiden toteutumista ja oppimiskokemuksia oppimisympäristössä. Verkkopohjainen opiskelu tässä tapauksessa on tarkoittanut monimuoto-opetuksen perinteiden pohjalle rakentunutta oppimisympäristöä, jossa oppimisen keskeisinä elementteinä ovat toimineet kurssin teemojen ympärille rakentuneet verkkokeskusteluryhmät, tutorin johdolla kokoontuneet pienryhmät sekä oppijoiden itsensä organisoima pari- tai pienryhmätyöskentely jakson kirjallisissa portfoliotehtävissä.

Tässä artikkelissa aineistona on käytetty verkko-opiskeluperiodin alun ja lopun kirjallisia esseevastauksia siltä osin, kuin ne koskettelivat opiskelukokemuksia. Tutkimustehtävänä on opiskelijoiden tuottaman esseetehtäväaineiston avulla vastata kysymykseen:

- Millaisia oppimiskokemuksia aikuisopiskelijoilla on avoimen yliopiston hoitotieteen verkkopohjaisessa oppimisympäristössä ja millaisena oppimisen kontekstuaalisuus ilmenee näiden kokemusten välittämänä?

Laadullisen tekstiaineiston analysoinnin menetelmänä on käytetty grounded theoryn mukaisesti jatkuvan vertailun menetelmää. Aineistolähtöisen grounded theory -tutkimusprosessin tavoitteeksi voidaan ymmärtää yleisesti halu luoda tutkittavasta ilmiöstä kuvaavaa teoriaa, mallia, käsittejä tai esittää tutkimustuloksina pää- ja alakategorioita suhteineen (Strauss & Corbin 1990; 1994). Tähän tavoitteeseen pyritään aineistosta esiin nousevien käsitteiden ja niiden välisten suhteiden avulla. Grounded theoryn tuloksena syntyvä teoria ei ole ilmiön puhdas kuvaus siinä esiintyvin ilmaisin, vaan käsittejärjestelmän ja teorian esityksessä käytetään abstraktimman ja pelkistetympään tason käsitteitä. (Strauss & Corbin 1990, 22–23; ks. myös Järvinen & Järvinen 2000). Glaser (1978, 2) on painottanut analyysissä joustavuutta aineiston ehdoilla ja esimerkiksi eri koodaustasojen huomioonottamista sitä mukaa, kuin ne tulevat aineistossa esille. Glaserlainen linjaus analyysissä noudattaa normatiivisemmin analyysiprosessin etenemistä koodaustasojen avulla. Straussin ja Corbinin (1990, 24) mukainen linjaus painottaa joustavuutta aineiston analyysitavassa, mutta samalla analyysipro-

sessin systemaattisuutta. Tämän aineiston grounded theory -analyysin eteneminen mukaillee straussilaisen strategian mukaista analyysiprosessia pääosin sellaisessa muodossa, mitä Strauss ja Corbin esittävät vuonna 1990 julkaisussa metodioppaassaan. Heidän (mt., 58) mukaansa analyysi läpikäydään avoimen koodauksen (*open coding*), aksiaalisen koodauksen (*axial coding*) ja selektiivisen koodauksen (*selective coding*) mukaisten vaiheiden kautta. Heuristisena tutkimustavoitteen mukaisena ratkaisuna on ollut tässä yhteydessä noudattaa analyysiprosessia aksiaalisen koodauksen vaiheeseen saakka. Grounded theorya soveltaneet ja kehittäneet tutkijat katsovat, että jos tutkimuksessa on kiinnostuttu teoriaa enemmän käsitteiden kehittelystä tai tutkittavien käsityksistä, on tutkimus mahdollista jättää aksiaalisen koodauksen vaiheeseen (Järvinen & Järvinen 2000, 74).

AIKUISOPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIEN JÄSENYYSTÄ

Verkko-opiskelijoiden kirjoittamat esseevastaukset peilasivat oppimiskokemuksia kohteena olevassa verkko-oppimisympäristössä. Aikaisemmissa avoimen yliopiston opintoja koskettelevissa tutkimuksissa on todettu, että muihin yliopisto-opiskelijoiden ryhmiin verrattuna avoimen yliopiston opiskelijat ovat usein ammatillisemmin orientoituneita. Avoimen yliopiston opinnoilla on omaan ammatilliseen kehittymiseen ja uranäkemyksen muotoutumiseen liittyviä merkityksiä (Piesanen 1996). Tutkitusta kohteesta raportoidut tulokset, mm. verkko-opiskelijoiden opinnoilleen asettamien tavoitteiden osalta, vahvistavat tämän (Kaunonen & Korhonen 2001; Korhonen 2001). Hoitotieteen aikuisopiskelijoilla ovat painottuneina oman työn kehittämiseen ja ammatillisen identiteetin vahvistamiseen liittyvät tavoitteet. Tämä on hyvin haasteellinen lähtökohta avoimen yliopiston verkko-opintojen toteuttamiselle.

Tavoitteena oli saada opiskelijoiden kokemusten perusteella kokonaiskuva oppimiseen vaikuttavista tekijöistä kehitettäessä avoimen yliopiston monimuoto-opetuksen ympäristöä verkko-pohjaiseksi oppimisympäristöksi. Melko nopeasti analyysin alkaessa oli havaittavissa, että kokemukset oppimisesta ilmenivät joko positiivis- tai negatiivissävytteisinä ilmaisuina. Kokemuksina tuotiin esiin sekä oppimista edistäneitä että estäneitä tai vaikeuttaneita tekijöitä.

Oppimiskokemuksissa tapahtui kehittymistä pääasiassa hyvin myönteiseen suuntaan, sillä opintokokonaisuuden lopussa esiintyi mainintoja oppimista edistävästä tekijöistä lukumääräisesti enemmän kuin oppimista estävästä tai vaikeuttavista tekijöistä. Verkko-opiskelun luonne koettiin pääsääntöisesti perinteiseen yliopisto-opiskeluun verrattuna myönteisenä, samoin kokemuksina tulivat esiin ryhmän ja yhdessä tekemisen merkitys. Oppimisen yhteisöllisyyteen kytkeytyneet positiiviset tekijät ilmenivät keskustelu- ja vuorovaikutustaitojen kehittymisenä mm. verkko-keskusteluissa. Nämä tekijät antoivat aiheetta olettaa verkko-opiskelijoille syntyneen myönteisen kuvan verkko-oppimisesta. Esimerkkejä positiivissävytteisistä oppimista edistäneiden tekijöiden kuvauksista verkko-opintokokonaisuuden lopussa: *"Tämä tekniikka sopii minulle paremmin ja tunnen saavani oppimastani enemmän irti ja se jää myös paremmin mieleen"* tai *"olen saanut rohkeutta tuoda esiin mielipiteitäni esim. verkkokeskusteluihin ja kommunikoida ihmisten kanssa, joita en ole edes nähnyt."*

Pienryhmätyöskentelyn ja monipuolisen vuorovaikutuksen merkitystä korostava verkko-opiskelu tässä tapauksessa oli onnistunut toteutus (ks. Kaunonen & Korhonen 2001), mutta myös kehittämiskohteita löytyi, kuten maininnat oppimista vaikeuttaneista tekijöistä osoittivat. Esimerkiksi ajanhallinnan merkitys korostui verkko-opinnoissa motivaation ylläpitäjänä. Suuret keskeyttäneiden määrät ovat usein olleet keskeisenä etäopiskelu-ympäristöjen ongelmana. Samoin kokemukset yksin jäämisestä ja tuen puutteesta ovat vaikuttaneet opintoihin. (Kember 1990.) Jääminen yksin ilman työparin tai ryhmän tukea jakson kirjallisten töitten tekemisessä oli koettu kriittiseksi tekijäksi. Esimerkki verkko-opintoja yksin suorittaneen negatiivissävytteisestä kokemuksesta: *"Opintojen keskimääräinen osio tuotti jonkin verran motivaatiovaikeuksia ja mietinkin jo, että olisiko opinnot ollut helpompaa suorittaa esimerkiksi parityöskentelyinä."*

Ilmausten jakaantuminen positiivis- tai negatiivissävytteisiin mainintoihin johti tutkijaa pohtimaan, edustavatko nämä erilaiset kokemusilmaukset mahdollisesti saman käsitteellisen dimension ääripäitä? Straussin ja Corbinin (1990, 69-70) mukaan grounded theory -metodissa kategoriaa kuvataan sen sisältämällä ominaisuuksilla, joilla on ulottuvuuksina toisistaan poikkeavat ääripäät. Positiiviset ja negatiiviset ilmaukset niiden sisäl-

lön perusteella ryhmiteltiin käsitteellisiksi ryhmiksi eli kategorioita kuvaaviksi ominaisuuksiksi, joilla katsottiin siis olevan positiivinen tai negatiivinen ulottuvuus ja ääripään mukainen lataus riippuen siitä, kuinka oppimisympäristö opiskelijan kokemusten mukaan on hänen kohdallaan toiminnut tai vaikuttanut. Jonkin ominaisuuden kohdalla toista ääripäätä ei opiskelijoiden tuottamissa teksteissä esiintynyt, vaan ainoastaan joko positiivinen tai negatiivinen ulottuvuus. Näin syntyivät esseevastausten perusteella kategoriat, jotka koostuivat tutkimuksessa oppimisympäristössä oppimiseen vaikuttavista tekijöistä.

Verkko-opiskelijoiden pohdinnat oppimiseen liittyvistä tekijöistä kohdistuivat kolmeen erilaiseen kontekstiin oppimisympäristössä (ks. Korhonen 2003). Reflektiokohteiksi oppimisympäristössä jäsenyivät henkilökohtaisen, yhteisöllisen ja oppimisen organisoimisen kontekstit. Viimeksi mainittu konteksti kuvaa oppimisympäristöä eli oppimisen organisoimista koulutuksen järjestäjän ja opettajan organisoimana ja miten se välittyy opiskelijoiden kokemusten kautta.

Omaan oppimiseen liittyvissä kokemuksissa

reflektiokohde oli selkeästi henkilökohtainen: motivoituminen verkko-opintoihin, käsitykset itsestä oppijana, miten omaehtoisesti oppimistaan säätelee tai mitkä olivat kehitymis- ja oppimisintressit (taulukko 1). Toisaalta henkilökohtaisessa kontekstissa vaikuttivat yksilölliset oppimisympäristössä vaikuttavat osallistumisen edellytykset eli tietotekniset taidot (tai toisissa lausumissa voidaan tulkita asenteeksi tietotekniikkaa kohtaan) sekä kielitaidon merkitys. Verkko-opintoihin liittyvissä aikaisemmissa tutkimuksissa ja havainnoissa opiskelun eristyisyys ja yksinäisyys sekä tieto- ja viestintätekniikan käyttötaidot ovat nousseet esille (Nevgi ja Tirri 2001). Toisaalta on viitteitä siitä, että verkko-oppimisympäristöön sopeutuminen on asenteellisempi kuin tietoihin tai taitoihin liittyvä kysymys (Silvan 1999). Nevgin ja Tirrin (2001) aikuisopiskelija-aineistossa oppimista kuvaaviksi faktoreiksi määrittäytyivät erityisesti intentionaalisuus ja aktiivisuus, jotka kuvasivat opiskelijan omaa aktiivista toimintaa opintojensa suunnittelussa ja tavoitteiden suuntaisesti etenevää oppimisprosessia. Tämä kuvaa hyvin käsillä olevasta aineistosta välittyntä

TAULUKKO 1. OPPIMISEN HENKILÖKOHTAISEEN KONTEKSTIIN LIITETYT OPPIMISKOKEMUKSET. (ESIMERKKILAUSUMAN JÄLKEEN ON + TAI - MERKILLÄ ILMAISTUNA KOKEMUKSEN POSITIIVIS- TAI NEGATIIVISSÄVYTEINEN LATAUS.)

Esimerkki oppimiskokemusta kuvaavasta lausumasta:	Yhdistävä kategoria:	Oppimisen konteksti, johon kategoria viittaa:
<p>”Tämä opiskelumuoto vaatii mielestäni itsekuria ja omaa aktiivisuutta huomattavan määrän” (+)</p> <p>”Opintojen keskeisin osio tuotti jonkin verran motivaatiovaikeuksia ja mietinkin jo, että olisiko opinnot ollut helpompaa suorittaa esimerkiksi parityöskentelynä.” (-)</p> <p>”Koen ehkä kuitenkin oppivani parhaiten itsekseni lukemalla ja analysoimalla lukemaa-ni.” (+)</p> <p>”itseäni ovat auttaneet oma halu, into ja mielenkiinto oppia uusia asioita ja sitä kautta edelleen kehittää itseä ammatillisesti” (+)</p> <p>”Myös englanninkielisen materiaalin käyttö oli haitta.” (-)</p>	<p>Oppimisen itsesäätely</p> <p>Motivaatio verkko-opiskeluun</p> <p>Käsitykset itsestä oppijana</p> <p>Oppimis- ja kehitymis-intressit</p> <p>Osallistumisen edellytykset</p>	<p>Henkilökohtainen konteksti</p>

TAULUKKO 2.**OPPIMISEN YHTEISÖLLISEEN KONTEKSTIIN LIITETYT
OPPIMISKOKEMUKSET**

Esimerkki oppimiskokemusta kuvaavasta lausumasta:	Yhdistävä kategoria:	Oppimisen konteksti, johon kategoria viittaa:
<p>” muiden mielipiteitä ja samanlaisia ongelmia kuulleessa sai taas itsekin uutta innostusta ” (+)</p> <p>”Ajatuksiin saa laajuutta ja syvyyttä keskustelemalla..” (+)</p> <p>”Erilaisten näkökantojen kuuleminen on myös motivoivaa, samoin tietojen vaihto.” (+)</p> <p>”Opiskelussa auttavana asiana on ollut ryhmätyöskentely ” (+)</p>	<p>Vertaisoppijoiden merkitys</p> <p>Tiedon ja kokemusten reflektointi</p> <p>Erilaiset perspektiivit</p> <p>Ryhmätyöskentely ja ryhmän tuki</p>	<p>Yhteisöllinen konteksti</p>

kuvaa oppimisen henkilökohtaisesta kontekstista.

Yhteisöllisessä kontekstissa korostui yleisesti ryhmän merkitys oppimisessa (taulukko 2). Se heijastui tutkitussa oppimisympäristössä hyvin moninaisina kokemuksina. Yhteisölliseen kontekstiin voi katsoa kuuluvan oppimisympäristön pienryhmätyöskentelyn muodot: opintopiirit tutorin johdolla, pari- tai pienryhmätyöskentely jaksojen tehtävissä ja osallistumisen verkkokeskusteluihin. Se, kuinka näihin yhteisöllisiin toimintoihin osallistuttiin, oli jokaisen oppijan itse määriteltävissä. Ryhmät vaihtelivat eli verkkokeskusteluryhmässä keskusteltiin ehkä isomman joukon kanssa kuin kasvokkaisissa ryhmätapaamisissa.

Yhteisöllisessä kontekstissa toteutuu monia aikuiselle oppijalle merkityksellisen ja mielekkään oppimisen aineksia, kuten tietojen ja kokemusten reflektointimahdollisuus sekä erilaisten perspektiivien vertailu. Pääsääntöisesti yhteisölliseen kontekstiin liittyvät kokemukset olivat hyvin positiivisia. Negatiivisia mainintoja esiintyi lukumääräisesti vähän. Esimerkiksi oman edistymisen vertailu muihin eli vertaisoppijoiden merkitys nousi esille. Nämä tekijät kuvaavat ryhmässä työskentelyn yhteisöllisyyttä ja sen positiivista vaikutusta aikuisen oppimiselle. Dialogisuus oppimisympäristön luonteeseen liittyvänä piirteenä tukee aikuisen oppijan tietämyksen rakentumista ja tiedollisia tavoitteita oppimisessa. (esim. Mezirow 1991; Malinen 2000, 138.) Aikuisilla oppijoilla on usein tavoitteena hyödyntää oppimisaan asioita omassa työssään ja elämässään. Täs-

sä suhteessa verkko-oppelijat eivät poikkea muista aikuisopiskelijaryhmistä. (Nevgi & Tirri 2001; Korhonen & Kaunonen 2001.)

Oppimisen organisoinnin osalta liikuttiin kontekstissa, jossa painottuivat koulutuksen järjestäjän ja opettajan tekemät opetuksen ja oppimisen järjestelyt, ohjausresurssit ja yleisesti jakson työskentelymuodot eli oppimisympäristön viralliset ja suunnitellut toiminnot (taulukko 3). Tämä konteksti edusti oppimisympäristössä toteutettujen didaktisten ratkaisujen merkitystä oppijoiden kokemusten perusteella. Ajanhallinta ja opintojen rytmitys nousi kategoriaksi, joka liittyy oppimisympäristön organisoinnin kontekstiin, mutta jossa on samalla henkilökohtaisilla ja yksilöllisillä tekijöillä merkitystä. Oma aikataulus nousi tärkeäksi henkilökohtaisen ja organisoidun oppimisen konteksteja toisiinsa liittäväksi ominaisuudeksi. Aikatauluksessa oppimisaktiviteettien selkeä jaksotus verkossa oli opiskelijoiden kokemusten perusteella tärkeää ja oppimista tukevaa: ”*Kun on asettanut kurssiohjelman mukaiset aikarajat myös itselleen, on ollut helppoa pysyä rytmissä mukana, ja osiot on saanut suoritettua määrääjassa.*”

Pääsääntöisesti verkko-oppimisen organisointiin monipuolisesti ryhmätyöskentelyn avulla oli tyytyväisiä. Opiskelijat kokivat ryhmätyöskentelyn ja ryhmän tuen olleen opintoihin sitoutumista vahvistava elementti. Oppimisen organisoinnin ratkaisuilla on siis vaikutusta vahvasti kuinka oppiminen etäopiskeluympäristössä vii-

TAULUKKO 3. OPPIMISEN ORGANISOINNIN KONTEKSTIIN LIITTYVÄT
OPPIMISKOKEMUKSET

Esimerkki oppimiskokemusta kuvaavasta lausumasta:	Yhdistävä kategoria:	Oppimisen konteksti, johon kategoria viittaa:
<p>” opintojaksoon liittyvät määrääjat ovat olleet ehdottoman tärkeitä töiden valmistamisen kannalta ” (+)</p> <p>”Olin kaivannut enemmän tietoa eri teorioiden keskeisistä sisällöistä. Nyt tämä jäi puuttumaan ” (-)</p> <p>”Tutorin vaihto on vaikeuttanut loppuopiskelua.” (-)</p> <p>“Opiskelussa auttavana asian aon ollut ryhmätyöskentely.” (+)</p> <p>”mahdollisuus opiskella vuorotyön ohessa” (+)</p> <p>”luentorunkojen ja tehtävien yms. saaminen verkosta on myös ollut kätevää” (+)</p> <p>”opiskelujen edetessä näkyi myös verkko-keskustelujen tason kehittyminen – opimme siis käyttämään sitä” (+)</p> <p>”välillä on haitannut se, ettei aina tiedä kuinka ongelmatilanteissa jatkaisi eteenpäin, kun en ole osannut asiaa tuoda kirjallisessa muodossa esille, että olisin kysynyt vaikka sähköpostilla” (-)</p> <p>”ihanaa on ollut se, että joku kommentoi kirjoitustani” (+)</p>	<p>Ajanhallinta ja opintojen rytmitys</p> <p>Mielekkäät tehtävät ja aihealueet</p> <p>Opetus-, ohjaus- ja tukiresurssit</p> <p>Ryhmätyöskentely ja ryhmän tuki</p> <p>Opintojen joustavuus</p> <p>Tietoresurssit verkossa</p> <p>Dialogi verkossa</p> <p>Ohjauksen ja tuen saatavuus verkossa</p> <p>Arviointi ja palautteet</p>	<p>Oppimisen konteksti, johon kategoria viittaa:</p> <p>Oppimisen organisoinnin konteksti</p>

mekädessä määritetty. Nähdäänkö oppija aktiivisena tietopääomansa rakentajana ja tuetaanko hänen omaehtoista oppimistaan? Samaten nähdäänkö ryhmällä ja ryhmän tuella olevan vaikutusta oppimisprosessin eteenpäin viemisessä? Nämä vaikuttavat esimerkiksi siihen, kuinka sisällöt ja tehtävät tai oppimisen tukiresurssit organisoitetaan. Opintojen joustavuudessa korostuu verkko-opintojen tuoma lisäarvo opintojen toteutusmuotona. Se mahdollisti hakeutumisen avoimiin yliopisto-opintoihin sellaiselle työssäkäyväle aikuisopiskelijaryhmälle, jolla muuten ei siihen olisi ollut mahdollisuutta.

YHTEISÖLLISEN KONTEKSTIN MERKITYS OPPIMISYMPÄRISTÖSSÄ

Oppimisympäristöjä tutkittaessa on aiemmin kontekstilla tarkoitettu perinteisesti joko oppimisympäristöä sinänsä tai konteksti on liittynyt kysymykseen, miten oppimisympäristöä rakennetaan autenttiseksi ja luodaan kytkentöjä reaali maailman tiedon soveltamisen ympäristöihin. Tässä tutkimuksessa opiskelija-aineistosta esiin nousut yhteisöllinen konteksti kokoaa oppijan näkökulmasta yhteen ryhmätyöskentelyn muotoja ja sosiaalisia kosketuspintoja vertaisoppijoihin.

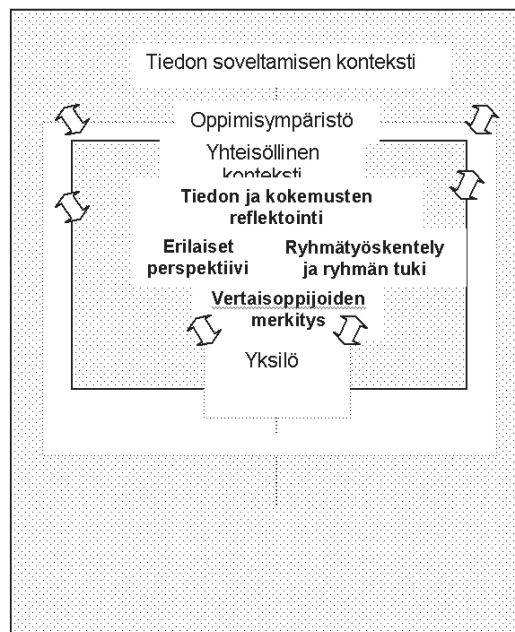
Nämä luovat puitteet yhteisölliselle oppimiselle. Huomionarvoista on yhteisöllisen kontekstin merkitys oppimisympäristössä yksittäistä oppijaa lähellä olevana ja oppimista tukevana. Tämän kontekstin kautta avautuivat mahdollisuudet rikkaampaan dialogiin kytkeytyen mm. tiedon soveltamisen kysymyksiin. Oppimisympäristö ei ollut oppijoiden kokemusmaailmassa hahmottunut vain yhdeksi oppimisen taustalla olevaksi kontekstiksi, johon didaktiset ratkaisut vaikuttavat, vaan se koostui useamman erilaisen oppimiseen vaikuttavan kontekstin vuoropuhelusta. Verkko-opiskelijoiden kokemus oppimisympäristö koostui siten opiskelijan kokemasta omasta ”henkilökohtaisesta” kontekstista, opiskelijoiden yhdessä rakentamasta ”yhteisöllisestä” kontekstista sekä organisoidusta ja koulutuksen järjestäjän tuottamasta virallisesta ”organisoidusta” kontekstista. Huomionarvoista on, että taustalla vaikuttaa edellisiä laajempi ”tiedon soveltamisen” konteksti, joka on kiinteässä yhteydessä em. konteksteihin oppimisympäristössä. ”Tiedon soveltamisen” konteksti liittyy aineiston valossa esimerkiksi oman työn ja osaamisen kehittämiseen tai tiedon käytäntöön soveltamiseen.

Yhteisöllisen kontekstin työskentelymuotoineen koettiin rikastuttavan oppimista ja avaavan erilaisia perspektiivejä oppimisympäristössä käsiteltävään tietoon samoin kuin muiden kokemuksiin. Havainnot tukivat käsitystä, että sosiaaliin ja dialogiseen toimintaan osallistuessaan aikuinen oppija tuo kokemushistoriansa mukanaan ja samalla jäsentää ja peilaa omia näkemyksiään eri konteksteja vasten ja muokkaa näin tietämystään. (vrt. Mezirow 1991.) Kuviossa 1 on hahmoteltu tulosten valossa yhteisöllisen kontekstin merkitystä oppijoiden tietämyksen rakentamisessa ja oppimisessa. Yhteisöllisessä kontekstissa tulivat esiin kokemukset yhteistyöstä muiden kanssa ja kokemukset erilaisten perspektiivien ja näkökulmien esillä olosta. Se toi selkeästi oppimisympäristöön ulottuvuuden, jossa oppimisympäristön rajaama teoreettinen tieto ja organisoitu konteksti pystyttiin ylittämään ja tuomaan oppimisprosessiin mukaan aikuisten oppijoiden käytännöllistä ja kokemuksellista tietoa liittyen laajempaan tiedon soveltamisen kontekstiin.

Yhteisöllisen kontekstin kautta koettiin saadun huomattavasti enemmän kosketuspintaa oppimisympäristöstä laajempaan tiedon soveltamisen kontekstiin verrattuna tilanteeseen, jos ko. kontekstiin liittyvää pienryhmätyöskentelyä eri muo-

KUVIO 1. YHTEISÖLLISEN KONTEKSTIN MERKITYS JA PAIKANNUS OPPIMISYMPÄRISTÖSSÄ

(vrt. Korhonen 2003, 138).



doissaan ei oppimisympäristössä olisi ollut. Tärkeitä työskentelymuotoja olivat opintopiirityöskentely tutorin johdolla, verkko-opiskelijoiden itsensä muodostamat pienryhmät jaksojen tehtävissä ja verkkokeskustelut teemaryhmissä. Yksittäisen oppijan roolit näissä eri ryhmä- ja keskustelutilanteissa vaihtelivat. Yhteisön kontekstin merkitys opiskelukokemuksissa määrittäytyi aineiston valossa hyvin vahvasti vertaisoppijoihin, tiedon- ja kokemusten reflektoinnin mahdollistamiseen, erilaisten perspektiivien ja näkökulmien vertailuun sekä ryhmän keskinäisen tuen positiiviseen merkitykseen oppimisessa (kuvio 1). Yhteisöllisen kontekstin vaikutus oppimiseen sitoutumista vahvistavana elementtinä tuli esille esimerkiksi siinä, että tutkitulla vuoden kestäneellä verkko-opintokokonaisuudella keskeyttämisiä oli suhteellisen vähän. On huomattava, että pienryhmissä tapahtuva työskentely rakentui tässä tapauksessa sekä kasvokkaisen että virtuaalisen verkossa tapahtuvan kommunikaation varaan. Näiden tulosten ja havaintojen valossa on oltava kriittinen, jos halutaan aikuisten oppimista ja vuorovaikutusta siirtää yhä enemmän tai jopa kokonaan virtuaaliseksi verkon varaan.

Monipuolista pienryhmien toimintaa hyödyntävä opiskelu, mitä verkko-oppiminen tässä tutkimuksessa tapauksessa oli, vaatii opiskelijoiden kokemusten perusteella oppimisympäristöltä dialogista ja oppimista tukevaa luonnetta. Onnistunut dialogi verkossa ei ollut itsestään selvyys, vaan vaati totuttautumista sekä omaan argumentointiin kirjallisesti että toisten tuottamien viestien vastavuoroiseen ymmärtämiseen ja kommentoimiseen. Verkkokeskustelun outous ja tietynlainen vaikeus, etenkin opintojen alussa, herätti paljon kriittisiä pohdintoja. Se edellyttää huomion kiinnittämistä oppimisprosessin ja vuorovaikutuksen ohjaamiseen. Keskusteluryhmien jatkuvuutta on seurattava sekä viestinnän ja vuorovaikutuksen käynnissä olosta huolehdittava. Dialogin ja oppimisyhteisöjen rakentamisen tukemisen lisäksi tiedottamisesta on oppimisympäristössä huolehdittava. Muuten opiskelijoiden osallistumisprosessi yhdessä tekemiseen saattaa helposti lopahata. Kun siirrytään informaatiolähtöisestä osallistumislähtöiseen oppimiseen, ei oppimateriaalia verkko-opintojen alussa tarvitse olla huomattavia määriä. Verkossa on opintojakson alussa valmiina ollut materiaalia lähinnä vain opiskelijoiden orientointia ja motivointia varten. Kaikki muu materiaali verkkoon on hyvin pitkälle syntynyt opiskelijoiden itsensä tuottamina verkkokeskustelun ohessa. Verkkotyöskentelyssä kommunikaatio eri muodoissaan on ollut hyvin keskeistä.

Yhteisöllistä oppimista tukevassa verkko-oppimisympäristössä monipuolinen asiantuntijuuden jakaminen ja tiedon yhteisöllinen tuottaminen ja rakentaminen sekä kriittinen reflektointi ovat olleet keskeisiä elementtejä. Verkko-oppimisympäristö on siten ymmärrettävä keskeiseksi osaksi kognitiivista toimintaa. Yhteisöllinen konteksti kasvokkaisine kommunikaatiomuotoineen toi oppimisympäristöön kokonaisuutena dialogisen toimintakentän, jossa erilaisia käsityksiä ja argumentteja oli mahdollista esittää ja vertailla julkisesti sekä tarkastella kriittisesti. Oppimisympäristön eli oppimisen organisoinnin tasolla yhteisöllisen kontekstin rakentamiseen, tukemiseen ja dialogiin kannattaa siis kiinnittää huomiota. Tietämys rakentuu yhteisesti ja muilta saadut kommentit auttavat opiskelijoiden kuvausten mukaan tarkastelemaan omaa työskentelyä jäsenyteen. Se oletettavasti vähensi yksinäisyyden ja eristäytyneisyyden kokemuksia verkkopinnoissa, vaikka niitäkin esiintyi jossain määrin. Yhteenvetona ja johtopäätöksenä voidaan

todeta, että parhaimmin uudet oppimisen teknologiat tukevat aikuisten oppimista silloin, kun niitä käytetään ryhmässä tapahtuvan käsitteellistämisen ja jaetun asiantuntijuuden kehittymisen tukena, eikä kaiken vuorovaikutuksen korvaajana verkossa tapahtuvassa etäopiskelussa (vrt. Hakkarainen 2001, 34-35). Verkkotyöskentely osoittautui tässä tapauksessa hedelmälliseksi integroituna muihin pienryhmien toimintaa tukeviin opetuksen ja ohjauksen toteuttamismuotoihin. Olisiko tuloksissa esiin nousset yhteisöllisen kontekstin vahvistaminen etä- ja verkko-oppimisympäristöissä juuri se ratkaisu, jolla voitaisiin tarttua itseohjautuvan oppimisen paradigman yleistymisen mukanaan tuomaan opetuksen ohentamisen ongelmaan aikuiskoulutuksessa (vrt. Pasanen 2001)? Tämä jää tulosten valossa mielenkiintoiseksi jatkotutkimushaasteeksi.

LÄHTEET

- Billet, S. (1998) Appropriation and ontogeny: identifying compatibility between cognitive and sociocultural contributions to adult learning and development. *International Journal of Lifelong Education* 17 (1), 21–34.
- Brown, J.S, Collins, A. & Duguid, P. (1989) Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational researcher*, 18 (1), 32–42.
- Bruner, J. (1990) Acts of Meaning. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Glaser, B. (1978) Theoretical sensitivity. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Hakkarainen, K. (2000) Oppiminen osallistumisen prosessina. *Aikuiskasvatus* 20 (2), 84–98.
- Hakkarainen, K. (2001) Aikuisen oppiminen verkossa. Teoksessa Sallila P. & Kalli P. (toim.) Verkot ja teknologia aikuisopiskelun tukena. Aikuiskasvatuksen 42. Vuosikirja. BTJ Kirjastopalvelu Oy, 16–52.
- Hutchins, E. 1991. The social organization of distributed cognition. In L.B. Resnick, J.M. Levine & S.D. Teasley (eds.) Perspectives on socially shared cognition. Washington, DC: American Psychological Association, 283–307.
- Hyötyläinen, T. (1997) Tieto ja tiedonkäsitys digitaalisessa oppimisympäristössä. *Kasvatus* 28 (5), 473–481.

- Järvinen A. & Poikela, E. (2001). Modelling reflective and contextual learning at work. *Journal of Workplace Learning* 13 (7/8), 282–289.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. (2000) Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.
- Kaunonen M. & Korhonen V. (2001) Oppimisympäristön rakentuminen verkko-opinnoissa. Teoksessa Poikela E. & Öystilä S. (toim.) Tutkiminen on oppimista - oppiminen on tutkimista. Tampere: Tampere University Press, 82–100.
- Kauppi, A. (1996) Mistä nousee oppimisen mieli – kontekstuaalisen oppimiskäsityksen perusteita. Teoksessa Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista. 4.painos. Saarijärvi: Gummerus, 51-109.
- Kember, D. (1990) The use of a model to derive interventions which might reduce drop-out from distance education courses. *Higher Education* 20, 11–24.
- Korhonen V. (2001) Situational and socially shared cognition in action - designing a collaborative learning experience for adult learners. Paper presented at ED-MEDIA 2001 Conference in June 2001, Tampere.
- Korhonen V. (2003) Oppijana verkossa – aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen ja oppimiskokemukset verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Tampere University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.
- Malinen A. (2000) Towards the essence of adult experiential learning. University of Jyväskylä. SoPhi.
- Matikainen, J. (2000) Tietoverkkojen käytön sosiaalipsykologiaa. Teoksessa J. Matikainen & J. Manninen (toim.) Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 93, 43–59.
- Mezirow J. (1991) Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nevgi A. & Tirri K. (2001) Oppimista edistävät ja estävät tekijät verkko-opiskelussa. Teoksessa Sallila P. & Kalli P. (toim.) Verkot ja teknologia aikuisopiskelun tukena. Aikuiskasvatuksen 42. Vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 117–151.
- Pasanen, H. (2001) Itseohjautuvuus aikuiskoulutuksessa. *Aikuiskasvatus* 21 (1), 46–55.
- Piesanen E. (1996) Avoin yliopisto nuoren aikuisen uranäkemyksen muotoutumisessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 67.
- Resnick, L.B. (1991) Shared cognition: thinking as social practice. In L.B. Resnick, J.M. Levine & S.D. Teasley (eds.) Perspectives on socially shared cognition. Washington, DC: American Psychological Association, 1–22.
- Silvan M. (1999) A model of adaptation to a distributed learning environment. Department of Education. University of Jyväskylä. Pro gradu –opinnäytetyö. Saatavilla verkkoosoitteessa: <<http://www.edu.fi/julkaisut/learnspa.pdf>>.
- Strauss A. & Corbin J. (1990) Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques. London: Sage Publications.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1994) Grounded Theory Methodology. On Overview. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.) Handbook of Qualitative Research. London: Sage Publications, 273–285.
- Suoranta, J. (1996) Kontekstualismi kasvatustieteen metodologiassa. *Kasvatus* 27 (5), 451–461.
- Säljö, R. (2001) Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. (Suom. Ab Transla Oy/Bo Grönholm). WSOY.
- Tessmer, M. & Richey, R.C. (1997) The Role of Context in Learning and Instructional Design. *Educational Technology Research & Design* 45 (2), 85–115.
- Van Oers, B. (1998) From context to contextualizing. *Learning and Instruction* 8 (6), 473–488.
- Wenger E. (1998) Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity. Cambridge University Press.

Artikkeli saapui toimitukseen 14.10.2002. Se hyväksyttiin julkaistavaksi toimituskunnan kokouksessa. 3.3.2003.