

*Maija-Leena Huotari, Anne Nevgi, Taina Joutsenvirta  
& Sari Koski-Kotiranta*

## **Pedagogiikka ja media:**

**Monitieteellisiä aineksia kirjasto- ja tietopalvelualan  
koulutuksen innovatiiviseen kehittämiseen**

Maija-Leena Huotari, Anne Nevgi, Taina Joutsenvirta & Sari Koski-Kotiranta: Pedagogiikka ja media: Monitieteellisiä aineksia kirjasto- ja tietopalvelualan koulutuksen innovatiiviseen kehittämiseen. [Pedagogics and media: multidisciplinary aspects for the innovative development of LIS education.] Informaatiotutkimus XX(X), pp.xx-xx.

The article describes the design and implementation of an intermediate level course on pedagogical knowledge and skills of information professionals based on collaboration between information science, educational science, communication science and pedagogical technology. The course was part of a pilot programme in LIS funded by The European Social Fund and conducted by the University of Helsinki and Palmenia Center for Continuing Education in 2003 - 2005. The aim of the programme was to provide new perspectives and content for training librarians and information professionals who, with a bachelor's or master's degree from another discipline than LIS, worked as unqualified library staff in public, academic and special libraries and information services in the Helsinki Metropolitan area.

First, the theoretical viewpoint of the course emphasizing student learning is described. The course introduces new and innovative ways of applying the ideas of a pedagogical manuscript for a web-based course and of blended learning including the use of weblogs. This is followed by a detailed report of the implementation of the course. Finally, the course work and the student feedback are analyzed and recommendations made to improve the quality of the course. These recommendations stress the importance of providing comprehensive knowledge of applicable pedagogical approaches and skills to develop instruction in information literacy.

*Address: Maija-Leena Huotari, Department of Finnish, Information Studies and Logopedics, B.O.Box 1000, FI-90014 University of Oulu, Finland. E-mail: maija-leena.huotari@oulu.fi*

*Anne Nevgi, Centre for Research and Development of Higher Education, Department of Education, P.O. Box 9, FI-00014 University of Helsinki, E-mail: anne.nevgi@helsinki.fi*

*Taina Joutsenvirta, Faculty of Social Sciences, P.O. Box 54, FI-00014 University of Helsinki, Finland. E-mail: taina.joutsenvirta@helsinki.fi*

*Sari Koski-Kotiranta, Centre for Educational Technology, P.O. Box 53, 00014 University of Helsinki, Finland. E-mail: sari.koski-kotiranta@helsinki.fi*

Viestintä- ja informaatioympäristön muutokset haastavat eri tieteenaloja uusien osaamisalueiden sisällölliseen ja taidolliseen kehittämiseen. Tieto- ja viestintätekniiikan lisääntyvä hyödyntäminen tietoverkkoperustaisten palvelujen kehittämiseen uudistaa toimenkuvia ja muuttaa tehtävärakennetta myös viestintä- ja informaatioalan organisaatioissa. Ilmeistä on, että esimerkiksi kirjasto- ja tietopalvelutyössä asiakkaiden tiedonhankinta ja -hakutapojen ja -käytäntöjen tuntemus ja kyky vaikuttaa niiden yksilölliseen kehittämiseen, on yksi keskeinen tehtäväalue tulevaisuudessa.

Tarkastelemme tässä artikkelissa monitieteellisessä yhteistyössä tuottamaamme aineopintojen tasoista, neljän opintoviikon laajuista opintojaksoa, joka toteutettiin Helsingin yliopiston viestinnän laitoksen ja Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenian Kirjasto- ja tietopalvelualan pätevöittämissä lutuksessa keväällä 2005. Koulutus oli ESR-rahoitteinen pilottihanke, jonka tavoitteena oli uusien oppisisältöjen kehittäminen yhteistyössä Pääkaupunkiseudun kirjastojen kanssa. Se kattoi 35 opintoviikon laajuiset informaatiotutkimuksen perus- ja aineopinnot. Koulutuksessa pätevoitetiin kaikkiaan 47 jo aikaisemmin maisterin tai kandidaatin tutkinnon suorittanutta kirjastotyössä olevaa uutta kirjastonhoitajaa tai -johtajaa pääkaupunkiseudun yleisiin, tieteellisiin ja erikoiskirjastoihin.

Keskityimme tarkastelussamme aluksi siihen, millaisista teoreettisista lähtökohdista käsin suunnittelimme Tietoammattilaisen pedagogiset taidot -opintojaksoa. Tämän jälkeen kuvaamme sitä, miten opetus käytännössä toteutettiin. Lopuksi teemme kehittämisohdotuksia harjoitustöiden ja opiskelijapalautteen analyysin pohjalta.

## Opintojakson suunnittelun teoreettisia lähtökohtia

Informaatiotutkimuksessa kasvatustieteellisiä teorioita ja lähestymistapojen on sovellettu useimmin tiedonhankintatutkimuksen alalla. Näistä ehkä tunnetuin on John Deweyn pragmatismiin tukeutuva Carol C. Kuhlthaun teos *Seeking Meaning*, joka ilmestyi vuonna 1993. Viime vuosina myös Suomessa tiedonhankinnan sekä vuorovaikutteisen tiedonhaun tutkimukset, joissa on yhtymäkohtia käyttäytymis- ja kasvatustieteisiin ovat lisääntyneet (ks. esim. Halttunen 2004, Heinström 2002). Kasvatustieteellisen

oppimisen ja opetuksen teoreettisen ajattelun ja käytännön opetusmenetelmällisen osaamisen tarve informaatioalalla onkin korostunut informaation hallitsemattoman kasvun ja tietoverkkojen itsenäiskäytön myötä. Voidaankin sanoa, että informaation käyttäjien sekä kirjasto- ja tietopalvelujen asiakkaiden informaatiolukutaidon (Information Literacy) edistäminen on noussut aikaisempaa keskeisemmäksi työtehtäväksi (ks. esim. Bawden 2001, Lloyd 2003, Owusu-Ansah 2003, Rockman 2003, Virkus 2003).

Kehityksen pitäisi vaikuttaa myös alan koulutukseen. Siihen olisi sisällytettävä perehtymistä kasvatustieteellisiin opetuksen ja oppimisen teoreettisiin lähestymistapoihin ja didaktiikkaan. Tietoverkkoperustainen tiedon välittäminen edellyttävää, että viestintä- ja informaatioalan ammattilaiset osaavat myös tuottaa eri tarkoituksia varten verkkomateriaaleja ja hallitsevat verkkotyökalujen käytön. Verkko-tiedon tuotanto ja käyttöön saattaminen erityisesti kirjasto- ja tietopalvelutoiminnassa edellyttää laaja-alaista käsitystä oppimisesta ja tiedon hyödyntämisestä. (Ks. esim. Mackey & Ho 2005.)

Suunnittelulla on ratkaiseva tehtävä silloin, kun aloitetaan sisällöllisesti uuden opintojakson kehittäminen. Opetuksen suunnittelu edellyttää opettajalta ymmärrystä siitä, miten opiskelijoiden oppimisprosessi etenee. Tutkimuksella on tunnistettu kaksi selkeästi toisistaan eroavaa opetuksellista lähestymistapaa, opittavaa sisältöä painottava opettajan vastuuta korostava sisältökeskeinen ja opiskelijan aktiivista oppimista ja roolia painottava oppimiskeskeinen (Kember 1997, Prosser & Trigwell 1997, Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2003), jotka vaikuttavat voimakkaasti siihen, miten opettaja suunnittelee ja toteuttaa opetuksensa. Edellä mainituista opetuksellisista lähestymistavoista on aikaisemmin käytetty termejä opettajakeskeinen ja opiskelijakeskeinen. Opetuksellisten lähestymistapojen olennaisia eroja paremmin kuvaavat kuitenkin termit sisältölähtöinen ja oppimislähtöinen (Lindblom-Ylänne 2006), joten tässä artikkelissa käytämme näitä termejä.

Opetuksen suunnitteluvaiheessa opettaja laatii suunnitelmaa joko opetettavista sisällöistä käsin tai pohtien millä tavoin opetus tukee parhaalla mahdollisella tavalla opiskelijoiden oppimista. Sisältölähtöinen opettaja lähestyy opetusta tavoitteenaan vain välittää informaatiota opetettavasta asiasta. Hän myös useimmiten

tulkitsi opiskelijoiden oppimisen olevan sitä, että he muistavat ja pystyvät tarkasti toistamaan opetetut asiat. Tällöin opettaja ei pysähdy miettimään miten opiskelijat oppivat eikä mielessään luo kuvaa opiskelijoistaan ja heidän aikaisemmista tiedoistaan tai osaamistasostaan. Hänelle opetus on tapahtumaketju, jossa osallisina ovat opettaja ja opiskelijat ja joka alkaa heidän yhteisellä kokoontumisellaan tiettyyn opetukseen varattuun tilaan. Opettajalla on tällöin mielessään jo etukäteen hahmotettuna opetustapahtuma, joka etenee opetuksen sisältöjen mukaan.

Oppimislähtöinen opettaja puolestaan lähtee suunnittelemaan opetusta lähtökohtanaan opiskelijoiden taidot oppia, heidän aikaisemmat tietonsa ja osaamistasonsa. Hänellä on toki opettavanaan samat sisällöt kuin opettajakeskeisellä opettajallakin, mutta hän suunnittelee opetustaan opiskelijoilleen soveltuvaksi. Oppimislähtöinen opettaja näkee opetustapahtuman etenemisen ensisijaisesti opiskelijan oppimisprosessina ja rakentaa opetuksensa tämän mukaisesti. Opetuksen tavoitteena on tukea opiskelijan oppimisprosessia ja auttaa häntä muodostamaan oma käsityksensä opiskeltavista asioista. Sisältölähtöisen opetuksellisen lähestymistavan on todettu johtavan opiskelijoiden pintasuuntautuneeseen oppimiseen ja oppimissuorituksesta selviytymiseen arviointitilanteessa. Vastaavasti oppimislähtöisen opetuksellisen lähestymistavan on todettu tukevan opiskelijoiden syväsuuntautunutta oppimisstrategiaa, jossa opiskelija pyrkii ymmärtämään opiskeltavan asian. (Biggs 1999.)

Opetuksen ja oppimisen välisiä suhteita selvittää esimerkiksi Biggs'n (1999) esittämä kolmivaiheinen (3P) -malli. Se kattaa ennakoivavaiheen (Presage), opetus- ja oppimistapahtuman (Process) ja oppimistulokset (Product). Ennakointi- eli Presage-vaiheessa opiskelijaan ja opetuksen kontekstiin liittyvät tekijät ennakoivat opetuksen toteutumista ja oppimistuloksia. Opiskelijan aikaisemmat tiedot aiheesta, kyvyt ja taidot oppia sekä kiinnostus ja motivaatio ovat opiskelijaan liittyviä oppimista ennakoivia tekijöitä. Tapahtumakontekstiin liittyviä tekijöitä ovat opetuksen tavoitteet, arviointimuodot ja opetusmenetelmät, laitoksen tai yliopiston käytännöt ja perinteet sekä opetuksen ilmapiiri. Opetuksen ja oppimisen aktiivisessa eli Process-vaiheessa tulevat näkyviin opetusmenetelmien ja opetuksen ilmapiirin linjakkuus oppimistavoitteiden kanssa. Nämä tekijät suuntaavat opiskelijan toimintaa joko kohti syvä- tai

pintasuuntautunutta strategiaa ja vaikuttavat oppimistuloksiin eli Product-vaiheeseen. Biggs painottaakin opetussuunnitelman linjakkuutta eli sitä, että oppimistavoitteet, opetusmenetelmät ja oppimisen arviointimuodot ovat samansuuntaisia ja tukevat toisiaan.

Oppimisen tutkimuksen tuottama tieto tukee tällä hetkellä sitä käsitystä, että oppiminen on prosessina etenevä tapahtumaketju, jossa opiskelija muokkaa ja jäsentää tietoa ja pyrkii aktiivisesti ymmärtämään ja rakentamaan itselleen käsitystä opiskeltavasta asiasta. Kun skriptin eli käsikirjoituksen käsitettä sovelletaan opetuksen suunnitteluun lähtien opiskelijan oppimisprosessista, opettaja suunnittelee opiskelijalle oppimista tukevan tapahtumasarjan etukäteen ja miettii oppimista opiskelijan näkökulmasta. Opettaja laatii opetukselleen pedagogisen käsikirjoituksen, jossa hän kuvaa opetuksen oppimisen näkökulmasta. Perinteisesti opettaja on tehnyt opetussuunnitelman, jossa hän on kuvannut oppimisen tavoitteet, opetusmenetelmät, kurssin aikataulun ja arviointimuodot. Verkkokurssien ja -opetuksen suunnittelussa siirryttiin kuitenkin käyttämään pedagogisen käsikirjoituksen käsitettä opetussuunnitelman sijaan, koska käsikirjoitus kuvaa paremmin verkkokurssin pedagogista suunnitelmaa. Tämän lisäksi verkkokurssien suunnittelussa kirjoitetaan sisällöllinen ja tekninen käsikirjoitus erikseen. Nämä kolme käsikirjoitusta muodostavat yhdessä verkkokurssin käsikirjoituksen. (Ks. esim. Aho & Kullaslahti 2006, Ahonen ym. 2002, Lehto 2003, Pesonen, Pilli-Sihvola & Tiihonen 2001.) Pedagogisen käsikirjoituksen kirjoittaminen auttaa opettajaa kiinnittämään huomionsa oppimisprosessiin ja siihen vaikuttaviin tekijöihin. Hän joutuu miettimään tulevia opiskelijoitaan kuvatessaan kohderyhmäänsä ja pohtiessaan heidän aikaisempia tietojaan ja taitojaan opiskeltavasta asiasta. Tällöin opettajan näkökulma opetuksen suunnittelussa on kohdistunut opiskelijan oppimistoimintaan ja hän lähestyy opetusta opiskelijan oppimista tavoitellen (Prosser & Triggwell 1999). Opettaja kirjoittaa opetukselleen pedagogisen käsikirjoituksen, jossa hän kuvaa tulevan opetuksen erilaiset opetus- ja opiskelutapahtumat dynaamisesti etenevänä oppimisen prosessina opiskelijan näkökulmasta.

## Opintojakson toteutus

Kun opettaja valitsee opetusmuodokseen verkko-opetuksen, hän joutuu samalla suunnittelemaan opetuksensa uudelleen ja pohtimaan miten opiskelijat oppivat opiskellessaan verkkoympäristössä. Opettaja joutuu miettimään, miten hän selvittää opiskelijoille oppimisen tavoitteet verkon välityksellä, ja suunnittelemaan verkkoon soveltuvat opetukselliset ratkaisut, oppimista tukevat tehtävät ja oppimateriaalin.

### *Sulautuva opetus (Blended Learning)*

Pedagogisessa kirjallisuudessa esiintyy uutena oppimiseen liittyvänä terminä Blended Learning. Samasta asiasta saatetaan käyttää myös termiä Hybrid Course, E-Learning tai Open and Flexible Learning. Blended Learning -termille löytyy monia suomenkielisiä käännöksiä, esim. verkko-opetus, joustava opetus, monimuoto-opetus. Tässä artikkelissa käytämme käännoästä sulautuva opetus. 'Blended Learning' on aiemmin tulkittu liittyvän käsitteeseen monimuoto-opetus, joka liittyy erityisesti opetusmuotojen monimuotoisuuteen (luento-, ryhmä-, projekti- jne. opetus) ja opetuksen toteuttamisen väyliin (lähi-, etä-, kirje- jne. opetus). Sulautuva opetus kuvaa kuitenkin laajemmin opetuksen ympäristöjen integroitumista ja 'sulautumista' uudelleenkokonaisuudeksi. (Ks. Levonen, Joutsenvirta & Parikka 2005.) Luokkahuoneet, kirjastot, oppimiskeskukset ja virtuaaliset oppimisympäristöt muodostavat yhtenäisen, opetusta palvelevan ympäristön, jossa opettajien ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus on monimuotoista ja erilaisia medioita hyödyntävää.

Graham (2005, 4) esittelee pedagogisessa kirjallisuudessa kolme eniten esitettyä määritelmää sulautuvalle opetukselle, jotka ovat:

- sulautuva opetus yhdistää erilaisia opetuksellisia modaliteetteja (eli aistimustapoja)
- sulautuva opetus yhdistää opetuksellisia metodeja
- sulautuva opetus yhdistää kasvokkaisen opetuksen ja verkko-opetuksen.

Graham (2005, 4) huomauttaa, että on erittäin vaikeaa löytää opetustapaa, jossa ei käytetä erilaisia opetuksellisia modaliteetteja tai jossa ei yhdistetä erilaisia opetuksellisia metodeja. Kaksi ensimmäistä määritelmää eivät siten hänen mukaansa ilmennä sulautuvan opetuksen

perusasiaa, eli erilaisten vuorovaikutusmuotojen yhdistämistä, mikä huomioidaan kolmannessa määritelmässä. Sulautuvassa opetuksessa yhdistetään kasvokkaisen vuorovaikutusta ja verkkovuorovaikutusta mielekkään opetuksen aikaansaamiseksi.

Sulautuva opetus merkitsee kahden historiallisesti erillisen opetuksen ja oppimisen mallin yhdistämistä: kasvokkaisen luokkaopetuksen ja etäopetuksen (Distributed Learning System) (Graham 2005, 5). Etäopetus on perustunut pitkään opiskelijan ja materiaalin väliseen vuorovaikutukseen, kun taas kasvokkaiseen vuorovaikutukseen perustuva opetus on perustunut ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Kun etäopetus ja lähiopetus sulautetaan, kumpaankin tuodaan uusia elementtejä. Lähiopetuksessa sulautuminen tarkoittaa sitä, että opetukseen lisätään verkko-opetuksen elementtejä. Sulautuminen etäopetuksessa puolestaan tarkoittaa lähitapaamisten lisäämistä, kuten esimerkiksi alku- tai lopputapaamiset.

Sulautuvaa opetusta kehitetään sekä yliopistoissa että yrityksissä. Yliopisto-opetuksessa sulautuvan opetuksen mallit ovat kehittyneet lisääntyneen tietoverkon käytön myötä (verkko-oppi- ja muut verkkomateriaalit, sähköposti, oppimisympäristöt). Nykyisin yliopisto-opetuksessa hyödynnetään usein verkkoympäristöjä lähiopetuskurssien yhteistyöalustoina. Myös yritysten tarpeisiin sulautuva opetus soveltuu hyvin, koska tällöin suurin osa opiskelusta voidaan suorittaa etätyöskentelynä, muutamaa lähipäivää lukuun ottamatta.

Sulautuvassa opetuksessa voidaan hyödyntää molempien vuorovaikutusmuotojen hyviä ominaisuuksia. Kasvokkaisessa vuorovaikutusympäristössä voidaan luoda opiskelijoiden välisiä sosiaalisia yhteyksiä sekä parantaa edellytyksiä luottamuksen rakentumiselle. Verkkovuorovaikutusympäristö taas mahdollistaa opiskelijoiden toiminnan joustavuuden ajasta ja paikasta riippumattomasti, mahdollisuuden perehtyä aineistoon rauhassa sekä syvällisemmän kirjallisen pohdinnan.

### *Opintojakson tavoite ja toteutuksen reunaehdot*

Tietoammattilaisen pedagogiset taidot - opintojakso oli itsessään malliesimerkki sulautuvasta opetuksesta. Opiskelijat olivat

työelämässä olevia aikuisopiskelijoita, jotka suorittivat päteväntutkintonsa informaatiotutkimuksen perus- ja aineopinnot. He siis opiskelivat osan yliopistollisesta tutkinnosta jo aikaisemmin suorittamansa alemman tai ylemmän korkeakoulututkinnon lisäksi. Opintojaksolla hyödynnettiin vahvasti heidän arkipäivän työkäytäntöjen tuntemusta ja siten yhdistettiin käytännön työelämä sekä yliopisto-opetus ja -opiskelu.

Opintojakson laaja-alainen tavoite ”Perehdyttää kasvatustieteellisiin teorioihin oppimisesta ja opettamisesta sekä harjoituttaa erilaisten

asiakkaiden ohjaukseen ja opastamiseen” kohdennettiin seuraavasti: ”Perehdyttää verkko-pohjaisen (esim. kirjasto-/tietopalvelujen käytön) opetusmateriaalin laatimiseen sekä harjoitusopetukseen.” Toteutus kattoi 16 tuntia luentoja ja 24 tuntia harjoituksia, jotka keskittyivät informaatiolukutaidon opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen ml. verkko-oppimateriaalin laatiminen ja arviointi. (Ks. taulukko 1.) Vaikka opintojakson toteuttamiseen käytettiin runsaat kaksi kuukautta, käytettävissä oli hyvin rajallisesti opetustunteja. Tämän vuoksi tukeuduttiin vahvasti itsenäiseen ja vertais- sekä verkkotyöskentelyyn.

Taulukko 1. Opintojakson toteutus sulautuvana opetuksena.

Aika Opetusmetodi	Teemat	Aktiveetit	Toimijat
Aloitus Verkkotyöskentely	Tiedonhankinnan ja -haun ohjaustilanteet työympäristössä, IT:n hyödyntäminen siinä, verkko-oppimateriaalin tuotanto	Ennakkotehtävä	Ohjaajat Opiskelijat
1. Lähiopetuspäivä Kasvokkainen opetus	Kasvatustieteen perusteoriaat Oppimismäkemykset, Informaatiolukutaidon käsite ja standardointi Verkko-opetus ja pedagoginen käsikirjoitus	Luennot & pari- ja ryhmätehtävät luentojen lomassa  Oheiskirjallisuus	Luennoitsijat Opiskelijat
2. Lähiopetuspäivä Kasvokkainen opetus  Verkko-ohjaus	Verkko-oppi-materiaalin laatiminen  Tiedonhaun ohjaaminen & soveltuvat pedagogiset lähestymistavat ml. verkko-opetus-kokemukset	Palaute ennakkotehtävästä Harjoitustehtävä Ohjaus verkko-työskentelyyn, weblogien käyttöön, vertaispalautteeseen  Luento & pari- ja ryhmätehtävät  Oheiskirjallisuus	Ohjaajat Opiskelijat   Luennoitsija Opiskelijat
Verkkotyöskentely	Informaatiolukutaidon opetus	Pedagoginen käsikirjoitus verkko-oppimateriaalia varten & toteutus weblogeilla Palaute Demon laatiminen	Opiskelijat  Ohjaajat Opiskelijat
3. Lähiopetuspäivä Kasvokkainen opetus	Verkko-oppi-materiaalit ja -sivustot	Demojen esittely & palaute  Kirjastojen verkkosivustojen esittely, arviointi & testaus	Opiskelijat Ohjaajat & Palauteparit Opiskelijat
Verkkotyöskentely	Verkko-oppi-materiaali	Oman demon arviointi & testaus sekä vertaispalautteet	Opiskelijat

Teoreettista ja ohjaavaa oheiskirjallisuutta oli paljon, mutta lähiopetuspäiviä vain kolme.

Opintojakso aloitettiin ennakkotehtävällä. Sen tavoitteeksi asetettiin ”Ohjata ymmärtämään tiedonhankinnan ja –haun opetuksen merkitystä kirjastotyössä sekä siirtymistä tietoverkon hyödyntämiseen niihin liittyvien palveluiden tuottamisessa.” Opiskelijan oli pohdittava millaisia tiedonhankinnan ja –haun ohjaus- ja opetustilanteet hänen omassa työympäristössään olivat, hyödynnettiinkö niissä tietoverkkoa ja miten verkko-oppimateriaalia kyseisiä tarkoituksia varten tuotettiin. Tällöin tavoitteena oli saada opiskelijan kokemukset hyödynnettyä opintojaksolla laaditun verkko-oppimateriaalin ideointiin.

Ensimmäinen luentopäivä kattoi lyhyen johdatuksen kasvatustieteen perusteorioihin ja oppimisnäkömyksiin sekä informaatiolukutaidon käsitteeseen ja standardointiin. Lisäksi perehdyttiin opetuksen suunnitteluun ja arviointiin myös verkkoympäristön kontekstissa sekä pedagogisen käsikirjoitus luomiseen, mikä tarkoittaa opettajan kirjoittamaa suunnitelmaa siitä miten opetus ja oppiminen tulevat toteutumaan verkkokurssilla. Koska verkkokurssin rakentaminen toteutetaan usein myös yhteistyönä muiden asiantuntijoiden kanssa, pedagoginen käsikirjoitus antaa myös muille toimijoille selkeän ja yksityiskohtaisen kuvauksen tulevien tapahtumien kulusta, samalla tavoin kuin näytelmän käsikirjoitus antaa näyttelijöille tiedon näytelmän tapahtumista.

Toisena lähiopetuspäivänä annettiin palaute ennakkotehtävistä. Opiskelijat saivat varsinaisen harjoitustehtävä ja heitä ohjattiin verkkotyöskentelyyn ja weblogien käyttöön. Lisäksi ohjeistettiin vertaispalautteen antamiseen ja valittiin palauteparit. Osa ohjeistuksesta annettiin verkossa. Samana päivänä keskityttiin myös erityisesti tiedonhaun ohjaamisen erityispiirteisiin ja siihen soveltuviin pedagogisiin lähestymistapoihin myös verkko-opetuskokemusten valossa.

Tämän jälkeen opiskelijat saivat kuukauden aikaa laatia suunnitelman verkko-oppimateriaalille ja toteuttaa sen hyödyntäen valtiotieteellisen tiedekunnan weblog-ympäristöä. He saivat suunnitelmistaan palautteen em. ympäristöön ja laativat seuraavan kahden viikon aikana demon. Kolmantena lähiopetuspäivänä demot esiteltiin ja niistä annettiin palautteet. Lisäksi samana päivän esiteltiin, arvioitiin ja testattiin opiskelijoiden valitsemia yleisten ja tieteellisten kirjastojen verkkosivustoja. Seuraavien kahden

viikon aikana opiskelijat arvioivat ja testasivat omat demonsa sekä antoivat vertaispalautetta toistensa demoista kirjallisesti verkkosivuston kommentointilaatikkoon.

### *Sulautuvaa opetusta weblogien avulla*

Opintojaksolla oli käytettävissä niukasti lähiopetuspäiviä mutta opeteltavia asioita oli paljon. Jotta opiskelijat saattoivat maksua tarvittavat asiat, lähiopetuspäivien väliin sijoitettiin opiskelijoiden omatoimista ja ohjattua verkkotyöskentelyä. Opintojaksolle luotiin harjoitustyötä varten yhteinen kurssialue sekä jokaiselle oma henkilökohtainen verkkoalue.

Lähipäivien vähyden vuoksi opiskelijoille ei voinut opettaa verkkosivujen rakentamista edes yksinkertaisilla editoreilla saati sitten html-koodausta. Valitsimme opiskelijoiden käyttöön yksinkertaisen weblog –julkaisujärjestelmän, jonka avulla webisivuja voidaan julkaista ja hallinnoida helposti, ilman html-koodiin perehtymistä. Verkkosivun sisältö kirjoitetaan julkaisujärjestelmän webilomakkeeseen, jolloin järjestelmä huolehtii merkintöjen ulkoasusta, arkistoinnista ja muista rutiinitoimenpiteistä.

Valitsimme weblog –julkaisujärjestelmän myös sen vuoksi, että sitä käytettäessä on mahdollisuus vuorovaikutukseen. Kuhunkin webisivuun voi nimittäin liittää kommenttilaaton, johon kuka tahansa voi kommentoida sivun sisältöä. Weblog –julkaisujärjestelmä tarjoaa verkkosivuihin verrattuna myös uudenlaisen seurantamahdollisuuden. Uutisvirtaominaisuuden avulla kaikki opintojakson opiskelijat ja opettajat voivat seurata muiden opiskelijoiden weblogeihin tehtyjä uusia päivityksiä erillisen seurantasivun kautta. Näin vältyttiin turhilta vierailuilta sivuilla.

Toisena lähiopetuspäivänä opiskelijoille annettiin harjoitustehtävä sekä ohjattiin verkkotyöskentelyyn ja julkaisujärjestelmän käyttöön. Tämän jälkeen he aloittivat oman verkko-opetussivun suunnittelun ja toteutuksen. Ensimmäisessä vaiheessa opiskelijat tuottivat kukin omalle sivustolleen tulevan sivuston pedagogisen käsikirjoituksen. Harjoitustöiden ohjaajat kommentoivat käsikirjoitusta sivun kommenttilaatikkoon. Kommentoidun käsikirjoituksen perusteella opiskelijat sitten valmistivat verkko-opetusmateriaalin.

Opiskelijat esittelivät verkko-opetusmateriaalinsa lähipäivänä ohjaajalle ja koko ryhmälle. Lisäksi kullekin sivustolle valittiin kahden opiskelijan muodostama nk. palautepari, joka tutustui materiaaliin syvällisemmin ja kirjasi kommenttialatikkoon kolme parannusehdotusta ja kolme hyväksi havaitsemaansa ominaisuutta.

### *Pedagoginen käsikirjoitus – miksi?*

Pedagogisen käsikirjoituksen ideaan opiskelijat perehtyivät luennolla ja sovelsivat sitä harjoituksissa. Se rakentuu johdanto-osuudesta, opetuksen sisältö- ja menetelmäosuudesta, opetuksen ja oppimisen tapahtumakulkukuvaksista ja aikatauluista sekä oppimistehtävien ja oppimisen arvioinnin kuvauksista. Siihen

liitetään mukaan myös opettajan itsearvio opetussuunnitelmasta. Seuraavassa taulukossa 2 on esitetty opintojaksolla sovelletut käsikirjoituksen osat ja kuvattu tiivistetysti niiden sisältö.

Pedagogisen käsikirjoituksen kirjoittaminen on oivallinen harjoitustehtävä pedagogisia taitoja harjoitteleville opiskelijoille, koska he joutuvat kirjoittamaan perustelunsa niin sisällön käsittelylle kuin opetusmenetelmien ja arviointimuotojen valinnoilleen sekä kuvaamaan kohderyhmäänsä. Kun opiskelija liittyy pedagogiseen käsikirjoitukseen opetuksen taustalla vaikuttavan oppimisenäkemyksen kuvauksen, hän joutuu selvittämään millaista oppimista hän tavoittelee ja miettimään itse aktiivisesti, miten oppimisteoriaa tulee soveltaa käytännön opetustilanteessa.

Taulukko 2. Sovelletut pedagogisen käsikirjoituksen osat sisältöineen.

Käsikirjoituksen osa	Sisältö
Aiheen valinta	Valitaan joko oman kiinnostuksen pohjalta tai työelämän tarpeita kartoittaen.
Kohderyhmän kuvaus	Kuvataan pohtien millaista osaamista kohderyhmällä entuudestaan on opiskeltavasta aiheesta.
Verkkopedagogiseen kirjallisuuteen perehtyminen	Perehdytään oheiskirjallisuuteen ja pohditaan millaiset verkkopedagogiset ratkaisut soveltuvat suunnitteilla olevaan opetukseen.
Oppimistavoitteiden asettaminen	Määritellään selkeästi, konkreettisesti ja yksityiskohtaisesti.
Sisältöalueiden hahmottaminen	Hahmotellaan esimerkiksi mind-map-tekniikalla tai kirjataan ideoita vapaamuotoisesti.
Opiskeluprosessin suunnittelu ja kuvaus	Kirjoitetaan kuvaus opiskelijan toiminnasta verkkokurssilla. Kuvataan millaisia oppimisen vaiheita opiskeluprosessiin kuuluu.
Opetusmenetelmien valinta	Valitaan arvioiden niiden soveltuvuutta tukemaan opittavan asian oppimista.
Arviointimenetelmien valinta	Valitaan siten, että ne ovat linjassa oppimisen tavoitteiden ja opetusmenetelmien kanssa ja tukevat opiskelijoiden oppimista.
Kurssipalautteen suunnittelu ja kuvaus	Pohditaan, mistä asioista erityisesti halutaan palautetta opetuksen kehittämiseksi edelleen.
Itsearviointi pedagogisen näkökulman toteutumisesta käsikirjoituksessa	Käsikirjoituksen lopussa laatija itse arvioi valitun pedagogisen mallin soveltuvuutta ja toimivuutta sekä pohtii mallin realismia ja toteutuskelpoisuutta.

## Laadittujen pedagogisten käsikirjoitusten arviointia

Useimmissa opiskelijoiden laatimissa verkko-oppimateriaalisuunnitelmissa oli valittu verkko-opetuksen menetelmäksi itseopiskelumateriaalin tekeminen. Suunnitelmat keskittyivät sisältöalueiden hahmottamiseen, kohderyhmän määrittelyyn sekä oppimiskäsitysten pohdintaan. Ohjausta tai vuorovaikutusta käsitteleviä elementtejä niissä tuli esille melko niukasti. Myös oppimisprosessin ja pedagogisen käsikirjoituksen pohdinta jäi useimmissa suunnitelmissa melko vähäiseksi.

Seuraavaksi opiskelijoiden laatimia verkko-oppimateriaalisuunnitelmia analysoidaan käyttäen kriteereinä käsityksiä siitä, mitä hyvän pedagogisen käsikirjoituksen tulisi kattaa. Analyysi perustuu seitsemään opintojaksolla laadittuun suunnitelmaan.

### Aiheen valinta

Suurin osa suunnitelmista käsitteli tiedonhaun opetusta. Aiheina olivat muun muassa tiedonhaun opetus ala-asteen oppilaille, musiikkitiedonhaku, tiedonhaku sukututkimusta varten, tiedonhaku sanoma- ja aikakauslehdistä, tiedonhaku antiikin tutkimuksesta ja Topelia-kirjastosta. Yhtenä suunnitelman aiheena oli myös kirjavinkkauksen opetus.

Aiheiden valinta heijasteli tekijöidensä kokemuksia työelämästä. Suunnitelmissa käsiteltiin niitä aiheita, jotka tekijät ovat kokeneet itselleen läheisiksi ja tärkeiksi kehittämiskohteiksi. Aiheen valintaan vaikuttivat lisäksi aika- ja henkilöstöresurssit. Suunnitelmien aiheet haluttiin valita siten, että ne olisi mahdollista toteuttaa.

Aiheenvalintaa perusteltiin esimerkiksi seuraavasti:

*”Kirjavinkkareita tarvitaan siis lisää. Kirjavinkkauskurssija on jo järjestetty, mutta niihin voi osallistua vain rajallinen määrä osanottajia... joko sen vuoksi että kurssit ovat täynnä tai kunnalla/kaupungilla ei ole varaa kustantaa kurssia kaikille halukkailla. Sen vuoksi verkkokurssi voisi auttaa alkuun kirjavinkkarin ”uralla”.”*

*”Helsingin yliopiston kirjastossa annetaan tiedonhankinnan ja – haun opetusta proseminaariryhmille... kirjastossa käy vuosittain Klassillisen filosofian laitoksen*

*proseminaariryhmiä... Tarkoituksenani on tehdä verkkokurssi antiikin tutkimuksen proseminaaripöytäkirjoille. Opiskelijoiden on tarkoitus ennen kirjastokäyntiä tutustua tähän verkkokurssiin, jotta he voisivat paremmin hyödyntää kirjastossa annettavaa lähiopetusta.”*

### Kohderyhmän kuvaus

Opiskelijat tunsivat kohderyhmänsä hyvin, mikä tuli hyvin esille suunnitelmissa. Kohderyhmän valinta perustui siis myös työstä saatuun kokemukseen. Kohderyhmäksi valikoituivat ne kirjaston käyttäjät, joiden tarpeisiin vastaaminen koettiin ongelmalliseksi. Eräs opiskelija kuvasi tilannetta näin: ” Sukututkijoita käy kirjastossa viikoittain. Aiheesta kiinnostuneille järjestetään myös tiedonhankinnan opetusta 2-3 kertaa vuodessa, jolloin heille kerrotaan, minkälaisia sukututkijalle tärkeitä tiedonlähteitä löytyy Slaavilaisesta kirjastosta. Kirjaston virkailijat joutuvat jatkuvasti opastamaan yksittäisiä asiakkaita sukututkimuksen tiedonlähteille ja perehdyttämään niiden käyttöön. ”

### Verkkopedagogiseen kirjallisuuteen perehtyminen

Opiskelijat olivat paneutuneet perusteellisesti jakson kirjallisuuteen ja pedagogista pohdintaa löytyi kaikista suunnitelmista. Pedagogisia ratkaisuja perusteltiin hyvin kirjallisuuden avulla vaikka kirjallisuudesta löytyviä esimerkkejä tai parhaita käytänteitä omien suunnitelmien tukena ei käytettykään. Tärkeinä pedagogisina periaatteina pidettiin esimerkiksi oppijan omaa aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta. Molempia käytettiin myös perusteena sille, että kyseessä oli itseopiskeluun soveltuva materiaali kirjoittamalla, että ”Kolin ja Silanderin (2003, 80-81) mukaan oppimisprosessin ohjauksella tarkoitetaan kaikkia niitä keinoja, joilla voidaan edistää oppijan oppimista. Ohjauksessa on tärkeää aktivoita oppijaa ja saada hänet käyttämään ja tuottamaan metakognitiivisia prosesseja ja itse ohjaamaan omaa toimintaansa. Tällä kurssilla on tarkoitus antaa verkossa selviä ohjeita miten tietoa haetaan ja myös informaatiota kirjaston kokoelmista...”

### Oppimistavoitteiden asettaminen

Useimmissa suunnitelmissa tavoitteet oli ase-



tettu selkeästi ja oman otsikon alle. Suunnitelmissa esitettiin myös, että opiskelijoilla tulee olla mahdollisuus asettaa itse omia oppimistavoitteitaan. Samoin tuotiin esille se, että tavoitteiden tulee olla tilannesidonnaisia. Esimerkiksi ala-asteen tiedonhaun opetuksessa tavoitteet määräytyvät yhteistyössä koulun opettajien kanssa. Tavoitteiden saavuttamiseksi yhteistyötä opettajien kanssa tulisi edelleen tiivistää. Opiskelijat toivat asian esille seuraavasti:

*”Jotta oppimistavoitteet voidaan saavuttaa, on tärkeää että ne ovat täsmällisesti määritetty. Niiden tulee olla selkeät ja konkreettiset (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 239-240). Sen vuoksi tällä kurssilla on päätavoitteena antaa konkreettista ohjausta tiedonhankintaan ja -hakuun, sekä esitellä kirjaston kokoelmia juuri tämän proseminaariryhmän tarpeet huomioon ottaen. Tavoitteena on että opiskelijat oppisivat käyttämään oman alansa tietokantoja. Tarkoituksena on myös, että he pystyisivät omatoimisesti käyttämään kirjaston antiikin tutkimuksen alan hakuteoksia, bibliografioita ja lähdejulkaisuja.”*

*”Verkko-opetuskurssin tavoite on auttaa nuoria ja aikuisia lukijoita, jotka haluavat tutustua kirjaston lehtiosastoon ja perehtyä aineiston etsimiseen verkosta ja parantaa tiedonhakutaitojaan. Oppimateriaali on vapaasti saatavilla verkossa. Lisäksi on linkkejä sähköisistä sanoma- ja aikakauslehdistä, jotka voivat innostaa lukijoita.”*

### *Sisältöalueiden hahmottaminen*

Kaikissa suunnitelmissa sisältöaluetta oli hahmoteltu melko yksityiskohtaisesti joko suunnitelmassa tai sitä tukevassa verkko-sivustossa eli blogissa. Osa tekijöistä oli tehnyt lisäksi jo huomattavan määrän sisältöä verkkomateriaaliksi. Tällaista aineistoa oli esimerkiksi seuraava: *”Etusivulla olisi johdanto kirjavinkkaukseen ja tekstissä olisi hypertekstiä, jota myöten pääsisi yksityiskohtaisempaan kuvailuun asiasta. Sen lisäksi etusivulla olisi reunassans. sisällysluettelo, jota kautta pääsee myös tarkempiin kuvauksiin. Sisällysluettelon loppuun tulisi linkkivinkit, jota napsauttamalla pääsisi linkeihin sekä johdatus keskustelu- ja kysyopastajalta-sivuille. Etusivulla olisi myös uutisosasto, jossa olisi ajankohtaisia tiedotteita, kuten esim. tulevista kursseista, sivuston opastajan asioita jne...”*

### *Opetusmenetelmien valinta*

Suunnitelmissa löytyy melko paljon pohdintaa menetelmien valinnasta, mutta koska prosessin hahmottaminen on jäänyt useimmissa keskeneräiseksi, ei menetelmien valinnassakaan ole päästy kovin monipuoliseen lopputulokseen. Itseopiskelun lisäksi mainittiin ohjattu verkkokeskustelu, jossa ohjaaja huolehtii siitä, että esille nousseisiin kysymyksiin vastataan. Menetelmällisiä ratkaisuja olivat myös esimerkiksi opetusaikataulujen räätälöinti, tehtävien jako sähköpostitse ja niiden palauttaminen portfolioon. Eri menetelmien pedagogiset perustelut jäivät vähäisiksi, lähinnä pohdittiin sitä, millaiset menetelmät olisivat mahdollisia toteuttaa käytännössä.

### *Opiskeluprosessin suunnittelu ja kuvaus*

Useimmissa suunnitelmissa opiskeluprosessi hahmotettiin itseopiskeluksi. Tarkempaa pohdintaa prosessin luonteesta ei kuitenkaan tehty. Laatija saattoi todeta, että opiskelijoilta vaaditaan tällaisessa opetuksessa hyviä opiskelun ja ajanhallinnan taitoja, mutta ei tarkentanut miten niitä voisi kurssin aikana ohjata ja tukea.

Yhdessä suunnitelmassa tavoitteena oli sulautuva opetus, eli verkkokurssin ja paikallisopetuksen yhdistelmä. Tässä suunnitelmassa opiskeluprosessi suunniteltiin perustuvaksi ongelmalähtöisen oppimisen prosessin mukaisesti eteneväksi.

Yhdessä suunnitelmassa tavoitteena oli synnyttää asiantuntijaverkosto, joka toimii autonomisesti omaa asiantuntijuuttaan kasvattaen. Ideana oli, että prosessia ylläpidetään toiminnasta vastaavan ohjaajan toimesta. Opiskeluprosessin hahmottaminen olisi todennäköisesti ollut opiskelijoille helpompaa, mikäli heille olisi luennolla esitelty toteutettuja verkkokursseja ja erialaisia pedagogisia toteuttamistapoja. Aikaisempi kokemus verkko-opetuksesta olisi myös saattanut tuoda tähän aiheeseen lisää aineksia.

Esimerkiksi näin opiskelijat kommentoivat itse laatimiaan suunnitelmia:

*”Kurssi on melko perinteinen oppimateriaalikeskeinen itseopiskelukurssi siinä mielessä, että opiskelija käy ennalta valmistettua materiaalia läpi omaan tahtiinsa. Aineistoa ei tarvitse opetella ulkoa, vaan siihen voi palata tarvittaessa. Varsinainen oppiminen*

*tapahtuu yhdistämällä verkkomateriaalin tiedot konkreettiseen kokoelmien käyttöön.”*

*”On houkuttelevaa yrittää tehdä moderni verkkokurssi, mutta kirjastossa käytännössä se on vaikea toteuttaa. Siksi näistä kahdesta vaihtoehdosta valitaan ensimmäisen ja kurssi tulee olemaan verkossa toimiva itsenäinen kokonaisuus, joka on oppimateriaalikeskeinen itseopiskelupaketti.”*

### *Arviointimenetelmien valinta*

Yhdessäkään suunnitelmassa laatija ei paneutunut arviointimenetelmiin. Tämä johtui ehkä siitä, että arviointi oli käsitetty muodolliseksi, kurssin arvosanaan liittyväksi arvioinniksi. Arvioinnin apuna käytettävät työkalut kuten tehtävät, portfoliot ja sähköpostiohjaus mainittiin muutamassa suunnitelmassa, mutta niitä ei yhdistetty varsinaiseen oppimisprosessiin. Yhdessä suunnitelmassa mainittiin arviointimenetelmäksi itsearviointi. Arviointimenetelmän valinnan problematiikkaa opiskelijat kuvasivatkin osuvasti:

*”Arviointimenetelmät ovat ongelmallisia, koska tässä oppimisprosessissa opettajan rooli on behavioristisessa oppimisenäkemyksessä hyvin aktiivinen (Lindblom-Ylänen & Nevgi, 89). Tämä materiaali perustuu itseopiskeluun ja mitään arviointia ei ole.”*

*”Verkko-opetuksen itseohjautuvuutta vaativa luonne edellyttää opiskelijalta kykyä arvioida omaa oppimistaan. Opiskelija voi joko arvioida sitä, kuinka hyvin työ tuli tehdyksi, tai sitä, miten omaa toimintaa ja taitoja voisi kehittää tehdyn työn tulosten pohjalta. Itsearviointi voi olla aivan yhtä luotettavaa kuin muukin arviointi.”*

*”Varsinaista testiä tai arviointia kurssiin ei liity. Harjoituskysymyksiin voidaan vastata suoralta kädeltä, jolloin niitä voidaan halutessa käyttää itsearviointiin tai niiden avulla voidaan kerrata läpikäytyä palaamalla etsimään materiaalista vastaukset kysymyksiin.”*

### *Kurssipalautteen suunnittelu ja kuvaus*

Suunnitelmissa ei käsitelty palautteen keruuta yhtä poikkeusta lukuun ottamatta. Asia tuotiin esille esimerkiksi näin: *”Palautetta varten ei ole laadittu valmista lomaketta tai kysymyksiä, vaan sen voi halutessaan antaa vapaamuotoisesti kirjaston sähköpostiin.”*

Tämä johtui todennäköisesti siitä, että kyseessä on ensimmäinen versio verkkokurssin suunnitelmasta. Tässä vaiheessa tekijät eivät vielä olleet keskittyneet verkkokurssin kehittämistä koskeviin kysymyksiin. Suunnitelmista annettiin palautetta kurssin vetäjien ja muiden kurssilaisten toimesta.

### *Itsearviointi pedagogisen näkökulman toteutumisesta*

Käsitteistöä arvioitiin ohjaajien toimesta sekä vertaisarviointina. Itsearviointit keskittyivät arvioimaan sisältöä ja käytettävyyttä, pedagogisia arviointeja oli vain muutamia: *”Ennen lopullisen suunnitelman tekemistä olisi kohderyhmän toiveet ja tarpeet kartoitettava kunnolla ja laadittava kurssi yhdessä asiantuntijatyöryhmän kanssa. 2. Tehtävät näyttävät jälkepäin arvioituina hyvinkin epämääräisiltä. Ne ovat liian laajoja ja opiskelijoiden motivaation kannalta kovin luottavaisia, melkein pä naiiveja. Jos kurssi toteutuisi olisi työryhmän hyvä mieltä millaisiin tehtäviin opiskelijoilla on aikaa ja soveltaa teemakokonaisuudet realiteettien mukaisiksi. Tarkoitus ei ole uuvuttaa kurssilaisia vaikka he olisivat kuinka asiaan innostuneita. 3. Kurssin tarkoitus ja päämäärä olisi päätettävä ennen koulutuksen alkamista.”*

Vertaisarvioinneissa keskityttiin eniten sisältöön. Monessa arvioissa pohdittiin lisäksi aineiston käytettävyyttä tulevaisuudessa – aineksia ja potentiaalia oli useammassa suunnitelmassa. Pedagogiseen kommentointiin eivät osallistujat ryhtyneet, siihen koulutus ei ehkä ollut antanut riittäviä valmiuksia. Laadittua suunnitelmaa kommentoitiin esimerkiksi näin: *”Etusivulla oleva teksti ”I ov pedagoginen käsikirjoitus” on turha, koska kyseessä ei ole varsinainen verkkokurssi vaan lähinnä kirjaston lehtiosaston esittely verkossa.”*

### **Palautteet ja kehittämisideat**

Opintojakson päättyessä kymmenen opiskelijaa 14:sta täytti palautelomakkeen. Siinä heitä pyydettiin arvioimaan miten opintojakso oli vastannut heidän toiveitaan ja millaisia asioita olisi pitänyt käsitellä enemmän tai vähemmän sekä miten oheiskirjallisuus tuki opetusjakson tavoitteita. Arviointi tehtiin valitsemalla omaa kokemusta vastaava kirjain (A = erittäin hyvin,

B = hyvin, C = tyydyttävästi, D = melko heikosti ja E = en osaa sanoa) sekä kertomalla muita mahdollisia ajatuksia opetusjaksosta, sen toteutuksesta, oheisaineistosta, sisällöstä, opetuksesta ja kouluttajista.

Opiskelijat olivat kokeneet oppimisen vastanneen tavoitteitaan pääasiallisesti hyvin (8 mainintaa) ja erittäin hyvin (1 maininta). Yksi opiskelija arvioi, että opetusjakso oli vastannut hänen tavoitteitaan tyydyttävästi. Kahdeksan opiskelijaa arvioi kirjallisuuden tukeneen opetusjakson tavoitteita hyvin, kaksi totesi sen olleen erittäin hyvää ja auttaneen heitä oppimisessa. Kahdelle opiskelijalle kirjallisuus oli osin tuttua jo entuudestaan. He arvioivat, että kirjallisuus oli tukenut heitä myös heidän omassa työssään. Kolme opiskelijaa arvioi, että kirjallisuus on sovelnut erityisesti verkkokurssin suunnitteluun ja auttanut sen toteuttamisessa: *”Kirjallisuus oli hyvänä tukena verkkokurssin suunnittelussa.”*

Opiskelijat arvioivat yleensä saaneensa liian vähän pedagogisia tai didaktisia tietoja ja taitoja. Erityisesti verkkopedagogista tietoa verkko-oppimisympäristöistä ja verkko-opetuksen suunnittelusta oli toivottu lisää. He kertoivat, että oppimista koskevia tai yleensä kasvatustieteellisiä teorioita olisi voitu käsitellä luennoilla enemmän: *”Mielestäni tämä osio painottui verkkokurssien puolelle. Kyllä se on ollut antoisa, mutta pedagogiset taidot jäivät vähemmälle.”* Opiskelijat kommentoivat saaneensa vain pinnallista tuntumaa pedagogisiin teorioihin ja toivoivat enemmän lähiopetusta: *”Koska lähiopetusta oli vähän, kasvatustieteelliset teoriat jäivät pinnalliseksi tutustumiseksi. Toisaalta verkko-oppimateriaalin suunnitelmassa niihin pystyi perehtymään.”* He toivoivat, että olisivat saaneet enemmän tietoja ohjauksesta ja konkreettisia esimerkkejä hyvien käytäntöjen mukaisesti: *”Ohjauksen keinoja verkko-opetuksessa olisi voinut käsitellä enemmän myös luennoilla, koska verkkokurssin tekeminen painotti joka tapauksessa verkko-opetuspuolta. Esimerkiksi ”Verkko-opetuksen hyvät käytännöt” -tyyppisesti olisi ollut avuksi harjoitustyötä varten.”*

Opiskelijat toivoivat myös, että heillä olisi ollut mahdollisuus harjoitella myös käytännössä opetustaitoja, vaikka tosin näitä asioita oli käsitelty luennoilla teoreettisesti:

*”Varsinaista harjoitusopetusta ei pidetty, mutta luennolla oli käsitelty myös opetuksen käytännön järjestämistä.”*

*”Todellisen kurssin / Harjoitusopetuksen pito olisi ollut kivaa...”*

Opiskelijat tulkittivat edellä mainittujen puutteiden aiheutuneen liian vähäisestä opetusajasta ja arvioivat, että *”Harjoitusopetus jäi puuttumaan varmaankin aikarajoitteiden takia.”*

Weblog-ympäristöön oltiin tyytyväisiä ja eräs opiskelija kertoi, että *”Kurssissa oli hyvin yhdistetty teoria ja käytäntö, Weblog-ympäristö oli helppo omaksua ja siten miellyttävä tehdä. Opin paljon itse tekemisen kautta, mutta lukeminen tuki opiskelua hyvin. Kouluttajat olivat todella mukavia, asiallisia ja rauhallisia sekä kannustavia.”*

Vaikka koettiin, että enemmänkin olisi pitänyt olla aikaa pedagogisiin teorioihin perehtymiseen harjoitustyössä, monet asiat olivat avautuneet sitä tehdessä ja opiskelijat tunsivat todella oppineensa. Opettajilta saatu tuki oli ollut myönteistä ja kannustavaa.

## Päätäntö

Esittelemämme tietoammattilaisen pedagogisiin taitoihin harjaannuttava opintojakso on mielestämme erinomainen esimerkki sulautuvasta opetuksesta. Opiskelijoiden kokemukset opintojaksosta olivat pääosin myönteisiä. Oma aktiivinen tekeminen oli auttanut heitä ymmärtämään paremmin opiskeltavaa aihetta ja soveltamaan opittua myös omaan työhön. Palautteen perusteella enemmän aikaa olisi kuitenkin käytettävä pedagogisten periaatteiden opettamiseen. Lisäksi opintojaksoon tulisi mahdollisesti sisällyttää käytännön opetusharjoittelutehtäviä. Opetuksen linjakuuden periaate toteutui opiskelijoiden kokemusten perusteella opintojaksolla hyvin.

Opintojakson suunnittelu ja toteutus oli myös mielenkiintoinen esimerkki siitä, miten monitieteellistä yhteistyötä voidaan hyödyntää suunniteltaessa uusia oppisisältöjä. Tällaiset kokemukset ja niiden jakaminen on tärkeää uuden tutkintojärjestelmän mukaisen tutkimusperustaisen opetuksen kehittämisessä. Tulevaisuudessa monitieteelliset ja jopa tieteidenväliset koulutus- ja maisteriohjelmat tulevat lisääntymään. Tällaisissa innovatiivisissa opetusohjelmissa opetuksen suunnittelu ja toteutus edellyttävät kykyä uusien yhteistyömahdollisuuksien ennakointiin sekä yhteistyöhön käytännössä.

Hyväksytty julkaistavaksi 14.8.2006

**Lähteet:**

- Aho, H. & Kullaslahti, J. (2006). Verkko-opetuksen tuotannosta opittua. Hämeen ammattikorkeakoulu, eLearning Centre, Tieto virtaa-hanke. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. URL: [http://www.elearningcentre.hamk.fi/hankeet/filet/Verkko-opetuksen\\_tuotannosta\\_opittua.pdf](http://www.elearningcentre.hamk.fi/hankeet/filet/Verkko-opetuksen_tuotannosta_opittua.pdf) (4.8.2006)
- Ahonen, M., Lehto, Sari, Lehto, Sini, Myllymäki, M., Stång, V. (2002). Verkkoluotsi – Ohjeistus verkkokurssien suunnittelijoille. URL: <http://verkkoluotsi.chydenius.fi>. (4.8.2006)
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation* 57(2):218-259.
- Biggs, J. (1999). Teaching for quality learning at university. What the student does. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Graham, C. R. (2005). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. -Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs (toim. Curtis J. Bonk & Charles R. Graham), s. 3-21. San Francisco: Pfeiffer Publishing.
- Halttunen, K. (2004). Two information retrieval learning environments. Their design and evaluation. *Acta Universitatis Tamperensis* 1020. Tampere: Tampere University Press.
- Heinström, J. (2002). Fast surfers, broad scanners, and deep divers: personality and information-seeking behaviour. Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics conceptions of teaching. *Learning and Instruction* 7(3):255 - 275.
- Kuhlthau, C.C. (1993). Seeking meaning: a process approach to library and information services. Norwood: Ablex.
- Lehto, S. (2003). Verkkokurssi - elämänmakuinen oppimisseikkailu? Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-Instituutti. ChyNetti nro 27. URL: <http://www.chydenius.fi/julkaisut/chyNETTI/artikkelit/chyNETTI27.html>
- Levonen, J., Joutsenvirta, T. & Parikka, R. (2005). Blended Learning - Katsaus sulautuvaan yliopisto-opetukseen. Piirtoheitin 2/2005. URL: <http://www.valt.helsinki.fi/piirtoheitin/sulautus1.htm> (4.8.2006)
- Lindblom-Ylänne, S. (2006). Yliopistopedagogiikka tutkimusintensiivisessä yliopistossa. Professorin virkaanastujaisluento. Helsingin yliopisto. 24.5.2006.
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) (2003). Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY.
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A., & Kaivola, T. (2003). Oppimis- ja tietokäsitksistä opetustapaan. -Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja (toim. Sari Lindblom-Ylänne & Anne Nevgi), s. 67-81. Helsinki: WSOY.
- Lloyd, A. (2003). Information literacy: the meta-competency of the knowledge economy? An explanatory paper. *Journal of Librarianship and Information Science* 35(2):87-92.
- Mackey, T.P. & Ho, J. (2005). Implementing a convergent model for information literacy: combining research and web literacy. *Journal of Information Science* 31(6):541-555.
- Owusu-Ansah, E.K. (2003). Information literacy and academic library: a critical look at a concept and controversies surrounding it. *The Journal of Academic Librarianship* 29(4):219-230.
- Pesonen, S., Pilli-Sihvola, M. & Tiihonen, J. (2001). Verkkokurssin tuotantoprosessi. -Aikuiskoulutus verkossa: Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä (toim. Janne Matikainen & Jyri Manninen, 2. uud. p.), s. 135-146. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1999). Understanding learning and teaching. The experience in higher education. Suffolk: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Rockman, I. (2003). Integrating information literacy into learning outcomes of academic disciplines: a critical 21st-century discipline. *College and Research Libraries News*, October:612-615.
- Silander, P. & Koli, H. (2003). Verkko-opetuksen työkalupakki. Oppimisaihioista oppimisprosessiin. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Virkus, S. (2003). Information literacy in Europe: a literature review. *Information Research* 8(4), paper no 159. URL: <http://informationr.net/ir/8-4/paper159.html> (4.8.2006)